



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LETÍCIA PAIXÃO DE VARGAS SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA
PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB A
PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS**

JOÃO PESSOA/PB
2019

LETÍCIA PAIXÃO DE VARGAS SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA
PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE SOB A
PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado para obtenção de grau de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elzanir dos Santos

JOÃO PESSOA/PB
2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Letícia Paixão de Vargas.

As contribuições do Estágio Supervisionado em EJA para a construção da identidade docente sob a perspectiva dos estagiários / Letícia Paixão de Vargas Silva. - João Pessoa, 2019.
72 f.

Orientação: Elzanir dos Santos.
Monografia (Graduação) - UFPB/Educação.

1. Estágio Supervisionado. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Identidade docente. 4. Estagiários. I. Santos, Elzanir dos. II. Título.

UFPB/BC

LETÍCIA PAIXÃO DE VARGAS SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA
PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: SOB A
PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 27/09 /2019

BANCA EXAMINADORA

Profª Elzanir dos Santos
Profª Drª. Elzanir dos Santos - UFPB
(Orientadora)

Profª Isabel Marinho da Costa
Profª Drª Isabel Marinho da Costa - UFPB
(Examinadora)

Prof. Luciano de Sousa Silva
Prof. Ms. Luciano de Sousa Silva – UFPB
(Examinador)

JOÃO PESSOA/PB

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda força e sabedoria que tem me proporcionado para a realização de mais um sonho.

Ao meu amor maior, Mardone, um presente de Deus em minha vida. Seu amor, companheirismo, paciência e incentivo incondicionais foram base para que eu vencesse essa jornada.

À minha família, em especial, a minha mãe Iara, meus irmãos David e Fernanda, que mesmo longe sempre torceu por mim.

À minha orientadora, professora doutora Elzanir dos Santos, que aceitou me acompanhar nesta caminhada, mesmo sem me conhecer anteriormente, dedicou sua atenção e colaboração em todos os momentos solicitados. Obrigada pela confiança e dedicação!

Agradeço aos professores e colegas da turma 2014.1 da Universidade Federal do Amapá – Campus Oiapoque, onde iniciei minha trajetória, por toda a experiência construída e que jamais será esquecida.

Aos professores e colegas das turmas 2015.1 e 2015.2, que me receberam nesta instituição com todo carinho, atenção e ajuda para a produção de novos conhecimentos. Nossa amizade ficará guardada na memória.

A todos, obrigada!

"A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo teve como objetivo geral analisar as possíveis contribuições da experiência em Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a construção da identidade docente. Os objetivos específicos foram: caracterizar as experiências vivenciadas no Estágio em EJA que fortalecem e/ou dificultam a construção da identidade com a profissão docente; verificar como acontece a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado em Educação de Jovens e Adultos; identificar quais aprendizagens que a prática em Estágio Supervisionado em EJA proporciona aos estagiários; e refletir sobre a minha experiência no estágio em EJA, enfocando suas contribuições para a construção da identidade docente. Trata-se de uma proposta que teve como embasamento teórico autores/as: Arroyo (2006), Freire (2009), Nóvoa (1992), Pimenta e Lima (2012), Silva (2006), Tardif (2002), dentre outros. Além disso, foram consultados documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000) e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC)– UFPB (2006). Do ponto de vista metodológico, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, por meio da aplicação de um questionário junto a nove acadêmicos concluintes do curso de Pedagogia – campus I/UFPB, que estavam cursando a área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. O estudo se caracterizou também como pesquisa participante, tendo em vista, minha autorreflexão acerca da experiência como estagiária em uma turma da EJA de uma escola municipal de João Pessoa/PB. Os resultados do estudo evidenciaram que a experiência em Estágio Supervisionado V contribui para a construção da identidade docente, pois é neste momento que o estagiário tem aproximação com a realidade da escola e do trabalho docente na EJA, bem como a oportunidade de fazer relações de tais contextos com as teorias estudadas e desenvolver estratégias que possam ir ao encontro dos interesses dos educandos. No entanto, os estudantes mencionaram dificuldades encontradas durante a execução do componente curricular, dentre elas: curto espaço de tempo para a realização das atividades; poucos alunos por turma; falta de acompanhamento pela instituição formativa, dentre outros fatores que podem impossibilitar a identificação com a profissão docente. Todavia, conhecer o contexto escolar de atuação, as práticas pedagógicas desempenhadas pela professora/supervisora, a organização de um planejamento coerente aos sujeitos da EJA foram alguns dos fatores que promoveram aprendizagens significativas para a formação do Pedagogo enquanto docente. Em face disso, conclui-se que o curso de Pedagogia/UFPB oferta componentes curriculares de aprofundamento em EJA, que embora apresente algumas lacunas, na ótica dos estudantes do curso, eles contribuem na construção da identidade docente, a qual se fortalecerá a partir do exercício da profissão. Quanto a minha experiência, o estágio contribuiu para constatar que o trabalho do professor de jovens e adultos transcende apenas o ensinar, quando promove condições para aprendizagens favoráveis a uma formação crítica e cidadã dos alunos, com vistas a sua emancipação.

Palavras-chaves: Estágio Supervisionado. Educação de Jovens e Adultos. Identidade docente. Estagiários.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the possible contributions of the experience in Supervised Internship in Youth and Adult Education (EJA) for the construction of teacher identity. The specific objectives were: to characterize the experiences lived in the EJA Internship that strengthen and / or hinder the construction of the identity with the teaching profession; to verify how the relationship between theory and practice happens in the supervised internship in Youth and Adult Education; identify what learning that EJA Supervised Internship practice provides for trainees; and reflect on my experience in the EJA internship, focusing on his contributions to the construction of the teaching identity. It is a proposal that had as theoretical basis authors: Arroyo (2006), Freire (2009), Nóvoa (1992), Pimenta and Lima (2012), Silva (2006), Tardif (2002), among others. In addition, official documents were consulted, such as: LDB (1996), National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education (2000) and Pedagogical Political Project of the Pedagogy Course (PPC) - UFPB (2006). From the methodological point of view, a qualitative field research was conducted through the application of a questionnaire with semi-structured questions to nine graduating students of the Pedagogy course - campus I / UFPB, who were studying the area of in-depth education in Youth and Adults. The study was also characterized as a participant research, considering my self-reflection about the experience as na intern in one EJA class of a school in João Pessoa / PB. The results of the study showed that the experience in Supervised Internship V contributes to the construction of the Pedagogue's identity, them it is the moment that the intern is closer to the reality of the school and teaching work in the EJA, as well as the opportunity to make relationships of such contexts with the studied theories and develop strategies that can meet the interests of the students. However, the students mentioned difficulties encountered during the execution of the curriculum component, including: short time to perform the activities; few students per class; lack of follow-up by the educational institution, among other factors that may make identification with the teaching profession impossible. However, knowing the school context of action, the pedagogical practices performed by the teacher / supervisor, the organization of a coherent planning for the subjects of the EJA were some of the factors that promoted significant learning for the formation of the Pedagogue as a teacher. In view of this, it is concluded that the Pedagogy / UFPB course offers deepening curriculum components in EJA, which, although presenting some shortcomings, from the perspective of the course students, they contribute to the construction of the teaching identity, which will be strengthened from the exercise of the profession. As for my experience, the internship contributed to find that the work of the youth and adult teacher transcends only teaching, when it promotes conditions for favorable learning for a critical and citizen formation of students with a view to their emancipation.

Keywords: Supervised Internship. Youth and Adult Education. Identity teacher. Interns.

LISTA DE SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS CONCEPÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.....	14
2.1	O estágio como aporte da relação entre teoria e prática	17
2.2	O estágio como pesquisa	24
2.3	Noções preliminares acerca da educação de Jovens e Adultos para a prática pedagógica	26
3	PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	31
3.1	Tipo de estudo	31
3.2	Instrumentos de coleta dos dados	31
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	32
3.4	Análise de dados da pesquisa.....	33
4	CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA	34
4.1	Percepções dos estudantes de pedagogia	34
5	O ESTÁGIO NA EJA: UMA AUTORREFLEXÃO.....	47
5.1	O contexto de sala de aula e seus sujeitos	48
5.2	Minha prática pedagógica: sobre ensinar e aprender na EJA.....	55
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
	REFERÊNCIAS	61
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	64
	APÊNDICE B – Roteiro do questionário	65
	ANEXO A – Programa do componente curricular estágio supervisionado V – EJA	72

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta como tema central o estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva dos/as estudantes de Pedagogia, visto que, cada modalidade de ensino carrega consigo importantes colaborações para a formação docente.

A formação docente é uma atividade complexa que deve ser considerada como um período de reflexão que, com a teoria e a prática, vai se construindo a partir de saberes e uma identidade própria. Consiste de uma permanente formação, em que o Estágio Supervisionado apresenta como uma de suas importantes etapas.

O Estágio Supervisionado é um momento durante a formação de futuros/as professores/as, que permite uma proximidade com um dos possíveis espaços de atuação do Pedagogo/a. A partir dessa prática pode-se vivenciar um pouco da realidade das salas de aula, bem como de relacionar às teorias estudadas no curso, isto porque ele constitui-se como um campo de conhecimentos essenciais para o processo também de construção da identidade docente.

Neste período da formação, o/a estagiário/a vivencia expectativas, tornando sua formação mais significativa, isto, através de discussões, produções, entre outros instrumentos que contribuem para uma reflexão crítica do ser educador/a e seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

A premissa acima também se refere a uma etapa de assimilação da realidade, que exige postura adequada para questionar, julgar e retratar a realidade não apenas em sala de aula, mas na escola e nos espaços que dela fazem parte, como a sua comunidade. A partir disso, surgem possibilidades de intervenção entre o saber/fazer na relação entre teoria-prática, abrangendo estagiários/as e profissionais da instituição, interligadas a atividade acadêmica como ensino e pesquisa.

Para além da objetivação de capacitação à prática docente, espera-se que o curso forme o/a professor/a ou contribua para o exercício de sua atividade, fazendo com que seu aluno/a passe a olhar-se como professor/a e assim, possa construir uma identificação com a profissão. Sabe-se ainda que apenas a experiência não é suficiente, pois embora produzida no espaço de sala de aula, ele/a necessita de um constante processo de reflexão sobre sua prática.

As diretrizes para o componente curricular em Pedagogia asseguram cerca de 300 horas de atuação através da práxis, envolvendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, podendo ainda contemplar outros campos específicos, de acordo com o que determina o Projeto Pedagógico de Curso - PPC (2006). Este documento abrange também

áreas de aprofundamento em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Normal, Magistério em Educação Especial, Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Supervisão Escolar e Orientação Educacional, que são escolhidas durante o curso pelo acadêmico e juntamente com o estágio são finalizadas no último período do curso.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia para as instituições brasileiras de Ensino Superior que oferecem licenciatura em Pedagogia, estas deverão disponibilizar aos/às interessados/as diversas oportunidades para o exercício da docência em atividades que envolvam associações entre teorias e práticas, que constituem o currículo do curso, promovendo, com isso, a inserção do/a acadêmico/a no contexto no qual atuará futuramente como profissional.

Sendo assim, o estágio deve possibilitar ao/à estudante do curso de formação uma mudança de postura, no modo de ver, pensar, sentir e agir na docência. Visto que, esta experiência é importante para que como futuro/a docente, possa não apenas ser um reprodutor/a de modelos, mas um/a profissional que utiliza o conhecimento adquirido para desenvolver propostas pedagógicas significativas.

O interesse pelo tema deste estudo surgiu ao ouvir em turmas do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) relatos de estagiários/as que atuaram em turmas de EJA, através dos/as quais se mostraram interessados/as em continuar ministrando aulas com essas turmas, após conclusão da graduação. Mediante isto, indaga-se por que eles/as têm interesse em trabalhar na EJA? Quais experiências, proporcionadas pelo estágio conduzem essa identificação?

Muitos/as estagiários/as relatam ainda encontrarem em sala de aula perfis de professores/as que distorcem o trabalho com a EJA através de metodologias inadequadas, materiais infantilizados, textos descontextualizados com a realidade do aluno e ainda, professores/as que impõem aos/às alunos/as, em determinadas discussões de sala de aula, crenças, preferências partidárias, dentre outros aspectos, provocando, muitas vezes, a própria insatisfação do/a aluno/a em permanecer estudando, ou seja, sua evasão escolar.

A partir desse contexto, pelo fato da modalidade de EJA ser direcionada a um público que apresenta especificidades, no sentido de que são jovens, adultos e idosos, ou seja, sujeitos que já possuem diversificadas vivências de mundo, isso requer um perfil de professor/a diferenciado/a, capaz de propor um ensino que resgate a autoestima do/a aluno/a, bem como, o interesse do/a mesmo/a em participar da sociedade, desenvolvendo o seu pensamento crítico e reflexivo sem desconsiderar as experiências acumuladas no contexto em que ele/a vive e nem nos espaços de trabalho.

Com base nisso, a proposta é analisar as possíveis contribuições da experiência em Estágio Supervisionado na EJA para a construção da identidade docente, enfocando, dentre outros aspectos: a relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado, isto é, como a formação teórico-metodológica proporcionada pelo curso contribui (ou não) para a realização das atividades requeridas pelo componente curricular. Tal questionamento surge em face de que atualmente os sistemas de ensino não têm colaborado para uma formação de qualidade que satisfaça às demandas exigidas por uma população em foco quanto às demandas sociais, tornando-se imprescindível redefinir a identidade docente.

Soma-se isso a pouca importância atribuída à área em EJA nas Universidades, sendo isto perceptível também pela carência de produção acadêmica sobre a prática docente em EJA e, principalmente, sobre a formação de professores/as para atuar nesta área. Dentre os que existem, a grande parte aborda sobre alfabetização, sendo ainda, mais reduzida a quantidade de estudos sobre a formação acadêmica inicial para docentes de EJA trabalhar em toda a Educação Básica.

Assim, os objetivos definidos para esse estudo foram: Caracterizar as experiências vivenciadas no Estágio em EJA, que fortalecem e/ou dificultam a construção da identidade com a profissão docente; verificar como acontece a relação entre teoria e prática no Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos; identificar quais aprendizagens que a prática em estágio em EJA proporciona aos/as estagiários/as; e refletir sobre a minha experiência no estágio na EJA, enfocando suas contribuições para a construção da identidade docente.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. A introdução, que irá expor o objeto pesquisado, juntamente com sua problemática, a justificativa que motivou o estudo e os objetivos delineados. O segundo capítulo, apresentar-se-á intitulado: “Estágio Supervisionado: algumas concepções para a construção da identidade docente”, subdividido em o estágio como aporte da relação entre teoria e prática; o estágio como pesquisa; noções preliminares acerca da Educação de Jovens e Adultos para a prática pedagógica. No terceiro capítulo são apresentados os aspectos metodológicos do trabalho, dentre eles: tipo de estudo, instrumentos de coleta dos dados, sujeitos da pesquisa e análise de dados da pesquisa.

No quarto capítulo, dedicou-se espaço à análise dos dados pesquisados, no item “Construindo a identidade docente: experiências em Estágio Supervisionado na EJA”, distribuído em um subitem assim nomeado: “Percepções dos estudantes de Pedagogia”. Já no último: “Estágio na EJA: uma autorreflexão” reservou-se à descrição e análise do meu olhar enquanto também estagiária e concluinte do curso de Pedagogia da UFPB, sobre a experiência

de Estágio em uma turma de EJA (Ciclo I) de uma escola municipal de João Pessoa/PB. Por fim, têm-se as considerações finais, as quais retratam uma síntese panorâmica dos estudos a partir dos objetivos; sugestões de aspectos que precisam ser revistos em estudos futuros; e minha experiência pessoal, enquanto estagiária e acadêmica do curso de Pedagogia.

2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ALGUMAS CONCEPÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para que um/a profissional possa exercer sua prática é necessário que tenha conhecimentos que o capacite para tal exercício. Com isso, acredita-se que o curso de formação inicial docente contribua nessa atividade, desenvolvendo nos/as alunos/as conhecimentos/saberes que darão suporte, constantemente, para irem construindo suas identidades como professores/as. Vale lembrar que a identidade docente é construída durante todo o percurso da sua experiência como profissional do ensino, porém, nesse processo de sua formação é que são possibilitadas as escolhas e propósitos da profissão que o curso em Licenciatura se dedica em outorgar.

Segundo Guimarães (2004, *Apud*, PIMENTA & LIMA, 2012, p. 64) “os cursos de formação podem ter importante papel nessa construção ou fortalecimento da identidade à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão”. A partir disso, será através das representações e exigências advindas da sociedade que a identidade construída no decorrer da formação será acolhida, para tanto são essenciais os saberes, as habilidades, as posturas e o comprometimento profissional.

O estágio como sendo um momento que promove a reflexão sobre a construção e consolidação da identidade profissional em formação, oportuniza que alunos/as e professores/as elaborem os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente. Com base nisso, Dubar salienta que

[...] o processo identitário autoalimenta-se da vontade de ‘nunca ser aquele que todos julgam que é’ que encontra no ato de formação sua última confirmação. A pergunta ‘mas afinal, quem é você’ o indivíduo só pode responder ‘eu estou em formação’ (DUBAR, 1997 *Apud* PIMENTA & LIMA, 2012, p. 64).

A profissionalização docente localiza-se em oposição à falta da valorização do magistério e das políticas de educação que regulamentam inovações, deixando de lado as relações de trabalho dos/as professores/as. Mesmo assim, muitos/as formandos/as creem em si e na profissão. Crença, muitas vezes abalada, mediante o enfrentamento de um contexto com condições inadequadas, que gera fadiga, stress e ainda decepção por parte dos/as profissionais que atuam em cotidianos que as escolas têm apresentado.

A função de professor/a exige do indivíduo uma capacitação para o fazer adequado, sendo que além dos conhecimentos sobre determinada área do contexto, que se transformarão em conteúdo do ensino, concilia-se ao saber de meios teóricos e metodológicos para a divulgação e troca de conhecimentos. Desta forma, o desenvolvimento e o fortalecimento da identidade e certezas com relação à profissão estão atrelados às circunstâncias do trabalho e as considerações conferidas pela sociedade à classe profissional. Sobretudo, nos cursos de formação docente os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas devem apontar aspectos pertinentes de como a profissão é vista e interpretada socialmente.

Assim, em primeiro lugar num curso de formação para a docência é importante chamar a atenção para os saberes da experiência, pois, são eles os mediadores no processo de construção de identidade dos/as futuros/as docentes (PIMENTA & LIMA, 2012).

Nessa perspectiva, Pimenta revela que uma identidade profissional do/a professor/a:

Constrói-se, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preenches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (2002, p. 19).

Ressalta, também, que a identidade docente constrói-se através da significação que cada docente atribui à prática do magistério em seu dia a dia, levando em consideração sua história de vida, seus saberes, suas descobertas, suas angústias, bem como, o vínculo estabelecido com outros/as colegas em diversas instituições, pois é a partir dessas experiências que se evidencia a identidade do/a professor/a.

Nóvoa (1992) colabora acrescentando que na construção da identidade docente é necessário que o/a professor/a comporte-se conforme a realidade vivenciada de forma que a torne-se em si um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. Partindo disso, o autor apresenta três dimensões que favorecem para a construção da identidade profissional: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

De acordo com o autor, o desenvolvimento pessoal está direcionado ao/a próprio/a professor/a, exigindo um confronto entre a sua formação e sua história de vida. Dessa ideia, entende-se que, investir em si mesmo/a necessita de uma busca incessante por conhecimento, por diversas informações de maneira que o/a professor/a seja atuante e envolvido/a junto ao grupo social em que está inserido/a. Com isso, ele/a divide experiências com outros/as

profissionais da educação e, assim, fortalece os saberes e práticas que acabam revelando a sua função de formador/a e formando/a.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional, este requer do/a professor/a uma perspectiva voltada para o coletivo, ou seja, trabalhar na produção de saberes e práticas educativas que contribuam para o seu crescimento, enquanto um ser autônomo/a. Entretanto, o que ocorre, muitas vezes, são interferências de políticas educacionais que não condizem com o contexto escolar, dificultando a atuação autônoma do/a professor/a. A partir disso, é importante se pensar em uma formação de docentes participativos, engajados em promover ações capazes de melhorar as políticas educacionais.

Já o desenvolvimento organizacional, refere-se ao modo como os/as professores/as se reconhecem e se constroem como docentes aptos/as a superar as mudanças que vem sofrendo na profissão, sendo que, é essencial esta transformação política e social na vida profissional, a fim de que também isso possa ocorrer no meio em que estejam inseridos/as.

Visto isto, a identidade docente é uma construção gradativa e flexível que pode ser influenciada por vários aspectos, podendo ser de ordem pessoal e/ou sociocultural. A percepção dessa identidade pelo meio social também percorre por interferências estatais, que pode vir a alterar as identidades de acordo o cenário político do momento, dificultando na maneira como os/as cidadãos/ãs compreendem a identidade docente.

Com base no exposto, dentro das indagações e angústias que fazem parte da profissão, a questão seria de como obter a estabilidade em meio às exigências impostas no cotidiano do professor/a? Para complementar essa ideia, Nóvoa afirma que

[...] a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor (NÓVOA, 1992 *Apud* VASCONCELOS, 2003, p.16).

Ao analisar as perspectivas mencionadas pelos/as autores/as, compreende-se que abordar a identidade docente é um exercício mais profundo do que se imagina por não se remeter somente ao âmbito da formação acadêmica, sendo ela, também, construída no percurso da prática profissional e por influências de familiares, das relações interpessoais, de questões culturais, sociais, entre outros aspectos presentes no contexto ao qual o/a professor/a fará parte.

Contudo, evidencia-se que o processo de construção da identidade docente é dinâmico, pois está vinculado tanto a fatores internos quanto externos presentes no cotidiano do/a professor/a, juntamente com os desejos que carrega.

No que se refere ao percurso da prática profissional diária, no contexto escolar, também, é possível, fazer relação entre a teoria e a prática, pois ambas revelam-se como um dos processos que possibilita ao/a docente ressignificar seu saber/fazer pedagógico, permitindo-lhe explorar novos caminhos de ensino e aprendizagem, e, assim fortalecer sua identificação com a profissão. Nesse aspecto, o próximo tópico tratará sobre essa relação, visto que é um assunto indispensável atualmente, principalmente nos espaços educativos de constituição da formação docente.

2.1 O estágio como aporte da relação entre teoria e prática

O papel do/a professor/a se torna cada vez mais essencial enquanto mediador/a na formação do/a aluno/a, tentando fazer com que se ultrapassem obstáculos presentes no espaço escolar como as desigualdades sociais, rendimento, evasão entre outros. Tem o compromisso político-pedagógico de perpassar sua convicção de educação, tanto pelas iniciativas de colocar em prática os seus conhecimentos, quanto pela complexidade de ensinar estabelecendo proximidade entre a realidade e o ideal de ensino.

Nessa premissa, cabe entender a formação docente para o desenvolvimento dos saberes da profissão, o que requer qualificação, valorização e políticas adequadas, considerando-se a importância que seu exercício para a sociedade. A formação de professores/as é indicada como um dos fatores responsáveis pelos fracassos encontrados na educação, pois ainda existe dificuldade em se por em prática, o que se aprende na Universidade. Isto porque se julga ser falha na formação ou ausência de estrutura das escolas do país. Sendo assim, como relacionar teoria e prática durante todo o processo de formação docente?

De acordo com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional - LDB (9.394/96) no título VI, Art. 62:

A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e instituições superiores, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 1996, p. 35).

Partindo desse pressuposto, precisa-se saber que os conhecimentos referentes à prática pedagógica não se fazem presentes exclusivamente na teoria educacional, mas seguem também da vivência individual e social que se estabelecem dentro e fora da escola. Haja vista a existência de uma cultura pedagógica que ultrapassa o discurso científico, sendo também elaborada e dividida socialmente pelos/as docentes.

Com base nisso, um ponto relevante na formação profissional está ligado à aproximação dos pilares “teoria e prática” e “reflexão e ação”. Esse aspecto, inicialmente, pode favorecer os profissionais que já se encontram atuando em sala de aula, pois estes vivenciam conflitos diários, que os fazem desempenharem com propriedade sua função a partir de conhecimentos e saberes epistemológicos sobre a prática educativa, diferentemente do que na formação inicial.

As discussões sobre teoria e prática têm sido frequentes nos encontros acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano, bem como a inexistência dessa relação que pode vir a comprometer o processo de aprendizagem discente e a formação docente, tendo em vista que este último está em constante exercício de aprendizagem e construção de conhecimentos, além de desempenhar a mediação entre o ambiente escolar e a realidade de cada aluno/a, desenvolvendo um saber-fazer capaz de contribuir para si e para o outro.

Nesse prisma, a relação entre teoria e prática destaca-se na formação docente, pois se caracteriza historicamente como uma perspectiva dicotômica que atinge de maneira negativa o desenvolvimento dos saberes docentes. Desta forma, Santos (2016, p. 8) aborda:

Nesse debate sobre qualificação docente a temática da relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação.

A teoria é a maneira como o conhecimento se apresenta para expor as ações práticas de acordo com seus níveis e particularidades. Já a prática é a composição da teoria, constituída de atos concretos; podendo ser transformada e transformar as teorias. A partir disso, constata-se que ambas são interdependentes e que a separação destas enfraquece o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Nessa perspectiva, Göergen (1978, *Apud* DUTRA, 2009, p. 2) destaca que teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la [...] e prática é um saber objetivo e traduzido em ação”.

Conforme o exposto acima, discorrendo sobre as teorias pedagógicas que embasam a prática docente, salienta-se o trajeto formativo destas para a mudança da prática. Sendo a teoria a força impulsiva que possibilita o saber docente fortalecer-se no fazer-se professor/a, concretizando os conceitos oriundos de sua formação, encaminhando-o a reflexões recorrentes que têm por finalidade ressignificar sua prática docente e a partir disso, construir sua práxis.

Na formação para a docência é importante articular, organizar e aprimorar os saberes por meio da teoria e prática, assim o/a aluno/a estará criando conhecimento para si, para que, como futuro/a professor/a possa tornar a aprendizagem significativa aos/a seus/as educandos/as. Tendo em vista que o mesmo durante o curso será habilitado/a com competência para planejar e desempenhar suas ideias de forma dinâmica, garantindo o saber-fazer e assim melhorar sua prática pedagógica.

A formação inicial docente é compreendida como suporte de toda sua construção como futuro/a educador/a. Com isso, percebe-se a unicidade entre teoria e prática nessa primeira etapa, possibilitando ao/a aluno/a conhecer a realidade que o/a envolverá durante seu exercício profissional, bem como desenvolver práticas vinculadas às teorias com facilidade e autonomia, consciente que sua formação se definirá ao longo do exercício da profissão.

Em contrapartida a essa relação, perpassa o processo de formação docente o uso dicotômico da teoria e da prática que afeta a atuação docente, visto que uma teoria sem prática diminui possibilidades para rever ações direcionadas à compreensão, construção, interpretação e modificação, acarretando riscos para a educação. Nessa perspectiva Souza (2001, p. 7) acrescenta:

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

Dessa forma, quando há relação entre teoria e prática de maneira harmônica, esta favorece o/a professor/a, como também contribui para a escola com mais conhecimentos e predisposição para colocar em ação os saberes adquiridos na formação docente. Souza (*Idem*) complementa essa ideia sobre esses componentes indissociáveis quando diz:

Teoria e prática constituem um todo único, produzido na dinâmica da evolução humana em um contexto e em um tempo. Não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para outra, há dinamicidade (SOUZA, 2001, p. 7).

No que diz respeito à práxis docente, esta exerce a função de mediar teoria e prática e as aperfeiçoar, assim, tanto uma quanto outra se complementa numa reciprocidade. A práxis representa o auge da prática pedagógica quando esta se volta de maneira reflexiva à teoria, num momento de aprimoramento de suas ações docente com uma prática significativa. Desta forma, a teoria estaria interferindo como reflexão sobre a própria prática para depois retornar a si e com a plenitude docente, a práxis (SOUZA, 2001).

Sobre essa ideia, a ação-reflexão-ação, que forma a práxis, disponibiliza ao/a docente redefinir suas teorias, práticas e saberes, proporcionando uma melhor interpretação da realidade educacional a qual se faz parte, assim possibilitando conhecer outras perspectivas de ensino e educação, construindo-se e modificando-se constantemente.

Para isso, é necessário o exercício do estágio como fonte de pesquisa da prática educativa. Shön (1990, *Apud* Pimenta, 2002, p.29) sugere o triplo movimento da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, como constituinte do professor compreendido como profissional autônomo”. Sendo que a partir desse exercício será possível entender o papel docente e as sensações, percepções e dilemas que constituem essa profissão.

Segundo Pimenta (2002), o estágio deve promover ao/a aluno/a mais do que uma habilitação pedagógica, mas cooperar para sua formação e atuação docente. Muitos cursos de formação de professores/as são perpassados por uma dicotomia entre teoria e prática, porque carregam o currículo com conteúdos e atividades, tornando o/a aluno/a distante do contexto social presentes nas instituições de ensino.

Diante disto, o texto da pesquisadora revela a importância de pensar a formação inicial e continuada de professores/as. Ela acrescenta:

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação (2002, p. 30).

Esse paradigma demonstra a necessidade de conhecer novas maneiras para ensinar, sendo preciso que todos que constituem o processo educativo da escola tenham claro o objetivo capaz de direcionar as atividades pedagógicas. Ensinar e aprender são descobertas que ampliam e socializam saberes.

Assim, quando o/a professor/a compreende a interdependência que a teoria e a prática possuem uma sobre a outra e faz uso dessa concepção em sua ação, este/a se torna reflexivo/a

direcionando sua prática a estágios significativos que possibilitam e contribuem para a construção de uma identidade emancipatória, conduzindo, assim, os/as alunos/as à construção de ideias de maneira autônoma.

Com base nisso, a formação perpassa os vários caminhos dos saberes essenciais que devem guiar a docência, cabendo à instituição formadora, a função de ofertar tais saberes, que garantem uma qualificação aos seus/as acadêmicos/as para que sejam capazes de atuar nas diferentes situações de suas práticas com independência, criatividade e reflexão.

Deste modo, através da construção dos saberes docentes, a formação inicial pretende habilitar o/a professor/a para que este/a adote uma identidade profissional independente, com caráter de pesquisador/a, de busca permanente pelo conhecimento para ultrapassar as dificuldades que apareçam no processo de ensino e aprendizagem.

Pimenta (2002) elucida que é por meio de uma associação entre os saberes que os professores/as podem se tornar aptos/as a distinguir as peculiaridades de sua atividade profissional e com isso reajustarem suas formas de saber – fazer docente de modo sistemático, dinâmico e contínuo. Assim, a autora, elenca três saberes como essenciais para o exercício da docência.

O primeiro é o saber da experiência – o fundamento é a experiência de vida – quando os/as acadêmicos/as em formação inicial trazem consigo um conhecimento do que é ser professor/a, a partir da experiência como formandos/as, através dos diversos docentes que passaram por suas trajetórias escolares, assim como destacam, muitas vezes, as marcas deixadas por cada um por meio das metodologias aplicadas, domínio dos conteúdos e/ou por significações que tiveram para sua formação como cidadãos/ãs. Outros compreendem o ser professor/a pela generalização feita pela sociedade; por já desempenharem a atividade, porque concluíram o Curso Normal ou simplesmente atuam, porém sem nenhuma identificação com a profissão.

No saber do conhecimento, destacado por Pimenta, refere-se aos conhecimentos específicos e científicos, os quais requerem um estudo aprofundado por parte do/a professor/a para que torne as informações mais acessíveis à compreensão dos sujeitos. A autora ainda salienta que os/as futuros/as docentes devem apreender os conhecimentos teóricos científicos, culturais e tecnológicos, visando seu próprio processo de desenvolvimento humano.

No que diz respeito aos saberes pedagógicos, esses estão voltados ao saber didático, ou seja, envolve todo o contexto das relações pedagógicas e questões epistemológicas que foram organizando a educação com o passar do tempo como os aspectos professor/a-aluno/a, processo de ensino-aprendizagem, metodologias de ensino entre outros. Pimenta (2002, p. 26)

ênfatiza que ao se ter contato com os saberes sobre a educação e Pedagogia, os/as docentes “[...] podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação”.

Já para Tardif (2002) saberes docentes indicam quatro categorias nomeadas: formação profissional; disciplinares; curriculares e experienciais. Na primeira, o autor subdividiu em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação também estão interligadas às ciências humanas, em que o fundamento de estudo é o/a professor/a e o ensino. Estas ciências além de construir conhecimento, priorizam incluí-los a prática pedagógica através da formação inicial docente.

O saber disciplinar surge por meio dos componentes curriculares específicos estudados nos cursos de formação e estão associados às várias áreas do conhecimento, socialmente determinados e englobados às instituições de ensino. De acordo com Tardif (2002, p. 38), “Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”.

Com relação aos saberes curriculares, conforme o autor, esses vão sendo internalizados pelos/as professores/as com o decorrer da profissão, pois são aqueles criados a partir dos programas escolares e que fazem parte dos projetos políticos pedagógicos das escolas, as quais o/a professor/a atua.

Por fim, o saber experimental é aquele que nasce do dia a dia do trabalho docente. O/A professor/a ao realizar suas funções pedagógicas vai desenvolvendo um saber – fazer que lhe seja próprio, produzido a partir da coletividade, mas também da sua atuação individual e que desta forma vai construindo a base de sua experiência profissional. Assim estes saberes:

[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 48 – 49).

Cabe ressaltar que os cursos de formação inicial não são os únicos meios para aquisição de saberes dos professores, pois estes vão além, envolvendo tanto uma proporção pessoal quanto profissional. O saber docente abrange outros saberes que são conquistados durante a formação acadêmica, na prática diária de sua profissão e na carga de conhecimentos adquiridos em diversos momentos da experiência de vida do/a futuro/a docente.

Certos saberes da docência só se desenvolve no dia a dia do/a professor/a, uma vez que, é no contexto de sala de aula que o/a professor/a se confronta com desacordos e situações inesperadas, e a partir da tentativa de resolver tais problemas é que ele/a vai firmando seus saberes teóricos e obtendo habilidades que favoreçam para o desempenho de seu papel profissional.

Outro autor que corrobora com essas ideias é Paulo Freire, a partir de uma estruturação que se configura com a intitulação de saberes necessários à prática educativa, revelando-os de maneira mais particular e ampla. Ele apresenta na obra *Pedagogia da Autonomia* (2009) três importantes categorias. Na primeira delas, ele ressalta que “não há docência sem discência”, argumentando que é fundamental a compreensão de que a relação entre professor/a (sujeito do conhecimento) e aluno/a como seu objeto não se justifica, pois, contrariamente, ambos não se restringem a uma relação que os tornem objeto um do outro.

Freire (2009, p.13) é seguro ao afirmar que: “[...] não temo dizer que inexiste validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente apreendido pelo aprendiz”.

O mesmo infere sobre o saber de que “ensinar não é transferir conhecimento”, enfatizando o respeito à autonomia do educando, o bom senso, a apreensão da realidade e curiosidade. Para o autor, este é um saber muito marcante, pois argumenta em prol de um ensino mais democrático entre educadores/as e educandos/as, bem como uma prática educativa que valorize de fato o aluno e por isso, ele esclarece que:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2009, p.21)

A última categoria destacada pelo autor origina do saber de que “ensinar é uma especificidade humana”. Para ele uma das qualidades que o/a professor/a deve desenvolver para firmar sua autoridade democrática e garantir a liberdade do/a aluno/a é a segurança em si mesmo/a. Esta é aquela advinda da qualidade da sua formação, por isso que cuidar bem da prática da formação docente, tanto em termos de conteúdos quanto no que diz respeito à

formação pedagógica é uma das ações políticas mais importantes nas lutas pela valorização docente.

A partir dessas premissas é que o/a educador/a deve estar comprometido em estudar constantemente, ficando sempre atento tanto aos conhecimentos que os/as discentes trazem quanto às transformações que a ciência provoca dentro de sua própria área do conhecimento.

O autor reforça que é essa segurança que permite o/a docente respeitar a liberdade dos/as estudantes, discutir com naturalidade as suas próprias posições, rever suas interpretações e saber que tem direito de errar e que isso não desqualifica a sua autoridade, sendo que a autoridade de um/a professor/a seguro de si não é ficar o tempo todo fazendo discurso sobre a própria autoridade ou exigindo respeito, pois o respeito se constrói na relação entre saber dialogar e escutar, e, assim ensinar requer competência, segurança e generosidade, pois somos seres inacabados em permanente aprendizado.

Nessa visão, na seguinte sessão, abordar-se-á o estágio enquanto pesquisa, tendo em vista, a possibilidade que ele oferece ao/a estagiário/a para se tornar um/a pesquisador/a a partir das situações vivenciadas na própria prática.

2.2 O estágio como pesquisa

O estágio supervisionado sempre foi reconhecido como o contato do/a estagiário/a com a prática durante os cursos de formação docente, pois é o momento de compreender a profissão, a respeito de como ela se concretiza na prática, bem como, de construir e reafirmar a identidade profissional, ou ainda, verificar a sua não identificação com a docência.

Desta forma, para que o estágio possibilite a busca do conhecimento acerca da profissão e construção da identidade profissional, é essencial que o mesmo se desenvolva enquanto campo de pesquisa para que o/a estagiário/a possa vincular os saberes teóricos com a prática e refletir sobre o contexto da escola campo, na qual está inserido/a, podendo conhecer os limites e as condições de trabalho. Conforme Pimenta e Lima (2012, p.47) essa proposta se baseia na “[...] concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado [...]”.

Nessa perspectiva, o/a estagiário/a exerce papel de sujeito que reflete sobre toda a realidade educacional e escolar, adotando uma postura crítico-reflexiva, a qual contribuirá para a construção da sua identidade profissional. Com isso, o estágio deve proporcionar ao aluno conhecer a articulação que envolve o trabalho pedagógico e não apenas um modelo de

ensinar, reproduzido a partir de uma observação breve de atuação docente em sala de aula. Pois, nessa conjuntura o/a estagiário/a, às vezes, critica a prática do/a professor/a supervisor/a, sem levar em conta o que ocasiona tal prática, assim, é necessário que se tenha uma atenção para a instituição escolar como um todo.

É a partir da compreensão dessas relações que o estágio se caracteriza enquanto campo de pesquisa, pois é através do olhar atento e de uma postura investigativa que poderá cooperar para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e ainda elaborar novas possibilidades de projetos de pesquisa a partir da realidade e das necessidades da escola. As autoras Pimenta e Lima (2012, p. 51) ainda acrescentam:

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações ou estimularem, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitantemente ou após o período de estágio.

O conceito de professor/a reflexivo/a torna-se interdependente do conceito de professor/a - pesquisador/a, no sentido de que a pesquisa compreende que o ato de investigar sistematicamente é um poderoso recurso reflexivo possível de interferir na organização cognitiva do docente em formação. Assim, problematiza-se a seguinte questão: De que forma a disciplina de Estágio Supervisionado poderá contribuir para a construção do/a professor/a - pesquisador/a para atuar com autonomia nos contextos educacionais que fizer parte?

Não é de hoje que se ouve de alunos/as que concluem a graduação que “na prática a teoria é outra”, sendo que ao ingressarem na vida profissional estes/as não conseguem aliar a teoria adquirida em sala de aula durante o curso com a prática. A partir disso, infere-se que o estágio, baseado no modelo tradicional presente ainda na formação acadêmica, não tem colaborado para o estudo da prática docente, nem para inovações de propostas curriculares para os cursos de formação de professores/as e nem tem conseguido atingir a formação de uma cultura que ultrapasse a cultura escolar incorporada de vícios oriundos de uma visão tecnicista da educação.

O estágio só pode ser reconhecido por um curso de formação responsável com o desenvolvimento profissional docente, capaz de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e compromissados em tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária.

Diante disso, tanto formandos/as quanto professores/as que vivenciam o estágio poderão perceber que, nesse espaço é possível articular os fundamentos, as bases para a construção identitária da profissão docente e ainda compreender a importância da prática do estágio, reconhecendo que ele ultrapassa o ambiente escolar, se configurando como um espaço de pesquisa. A este respeito Buriolla (1999, *Apud* PIMENTA & LIMA, 2012, p.62) discorre: “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade”.

Essa prática não se restringe à observação apenas da conduta do/a professor/a em sala de aula e a reprodução da mesma, mas ela deve vir seguida de uma análise crítica e fundamentada, a fim de compreendê-la em sua historicidade, a utilização e avaliação de técnicas e metodologias de ensino. O estágio não deve ser visto como uma parte burocrática, pois ele permite perpassar e superar a fragmentação entre teoria e prática ao ponto de possibilitar uma investigação envolvendo reflexão e intervenção.

Assim sendo, essa prática curricular se caracteriza como um espaço de pesquisa que possibilita aos/as estagiários/as lançarem um olhar crítico-reflexivo às situações observadas em sala de aula, podendo problematizá-las elaborando projetos, agindo e intervindo, construindo e fortalecendo a identidade docente em formação e também se identificando como profissional pesquisador/a.

Sabendo-se que esta identidade pode se dar em qualquer contexto da educação formal/informal. Para a sessão a seguir, propõe-se expor breves noções que caracterizam a Educação de Jovens e Adultos a partir dos seus sujeitos, formação docente para atuar com essa modalidade e de alguns documentos legais que verbalizam sobre esse contexto no processo ensino e aprendizagem.

2.3 Noções preliminares acerca da Educação de Jovens e Adultos para a prática pedagógica

A Educação de Jovens e Adultos vem buscando estratégia para se consolidar como um campo de educação de direitos para àqueles/as que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria pelos mais diferentes motivos. A EJA sempre foi vista como uma modalidade desvinculada e sem proposta de políticas públicas que garantissem a valorização das suas especificidades. Para Friedrich *et al.* (2010, *Apud* VEGA & CRUZ, 2013, p. 75): “A EJA se apresenta como um manifesto de lacunas no processo de escolarização regular e

contempla diversas práticas formais/informais relacionadas à aquisição de conhecimentos básicos, de competências técnicas/profissionais ou de habilidades socioculturais”. Sendo assim, por ela ser constituída nos mais diversos espaços sociais, propõe-se fazer um recorte deste estudo, dando enfoque a sua presença apenas nos espaços escolares.

Foi a partir do século XX com as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização envolvendo jovens e adultos que a EJA passa a ganhar uma atenção do governo que se conscientiza sobre sua obrigatoriedade para com esses sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas para o exercício da cidadania. Com isso, diversas iniciativas foram realizadas através de campanhas e programas, passando a definir-se no cenário da política educacional brasileira, isso mais precisamente por volta da década de 40, através dos movimentos sociais em defesa da Educação Popular, que objetivava resgatar o sujeito como humano e não como mero membro institucionalizado, alavancando a EJA para o reconhecimento das suas especificidades.

É notório, que a responsabilidade do Estado, nos últimos anos, somente tem se voltado prioritariamente ao ensino fundamental regular, ficando a EJA para segundo plano como uma ideia de oportunidade para os que desejam retomar os estudos. Para Arroyo (2011, p. 102): “Se pretendemos reconfigurar a Educação de Jovens e Adultos, teremos de começar por reconfigurar a estreiteza com que vem sendo equacionado o direito à educação em nossa tradição política e pedagógica”.

Apesar do Estado Brasileiro ainda não ter assumido uma responsabilidade, de forma adequada, em relação às políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos com o propósito de contribuir com a igualdade de oportunidade, inclusão e justiça social, buscando incorporar o pleno desenvolvimento do indivíduo, há uma legitimação das necessidades da EJA e conferidas na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em uma seção específica no capítulo da Educação Básica (seção V- Cap. II). Na lei, destaca outras alusões indiretas para essa modalidade, assim descritas no Art. 4º sobre a oferta de:

- VI - ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII- educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação aborda as Diretrizes Nacionais para a EJA no âmbito da educação básica, esclarecendo-as nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com destaque para três aspectos:

➤ A EJA como modalidade de ensino e o reconhecimento da sua especificidade como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000 *Apud* VENTURA, 2012, p. 72).

➤ As funções reparadora, equalizadora e qualificadora atribuídas a EJA. Sendo que a função reparadora se constitui da restauração do direito a uma escola de qualidade que foi negado historicamente aos brasileiros. A função equalizadora propõe a igualdade de oportunidades, principalmente para àqueles/as que não tiveram o acesso e a permanência na escola. E por fim, a função qualificadora, que se caracteriza como atualização constante dos saberes dos indivíduos dentro ou fora dos espaços formais de educação.

➤ Formação específica e qualificação do/a professor/a para EJA, buscando uma formação sistemática que a modalidade requer.

É importante enfatizar que a escola que atende à EJA precisa abarcar esses elementos, mas acima de tudo elaborar uma proposta pedagógica que compreenda a diversidade desses sujeitos, pois ela só será uma educação de direito igualitário a todos quando o sistema escolar reorganizar sua estrutura e deixar de lado a EJA como modalidade e integrá-la como comum ao ensino pelas suas peculiaridades, pelos seus sujeitos pertencentes, advindos de uma educação formal, excludente e com uma visão estereotipada, por serem em grande parte, de acordo com Arroyo (2011, p. 103): “[...] pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência [...] que repetem histórias longas de negação de direitos”.

É essa diversidade de jovens e adultos populares, excluídos da escola regular, que carregam uma bagagem de conhecimentos sobre a vida e que buscam na escola, a oportunidade de direito à formação, à socialização e às aprendizagens. Compõe-se uma sala de aula com faixas etárias diferentes, nível de escolarização variado, culturas singulares, entre outras características específicas da modalidade e que se apresentam como alguns dos elementos que farão parte da prática pedagógica do/a professor/a da EJA.

Para Arroyo (2006) a atuação como docente na EJA é uma prática desafiadora para o profissional da educação, visto que estes/as estudantes desta modalidade são sujeitos históricos concretos, ativos na sociedade onde estão inseridos e que voltam à escola, com um histórico de exclusão, estigmatização e resistências, muitas vezes, depois de muitos anos sem estudar. Para isso, no seu trabalho cotidiano esse profissional deve levar em conta todas essas particularidades, para assim, propor outro projeto de ensino, que se adeque, fazendo sentido para o/a estudante, possibilitando a ele/a reconhecer suas potencialidades, habilidades e saberes que são essenciais a sua vida, visando sua permanência e conclusão dos estudos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais mencionam que sendo a EJA configurada como direito à educação básica, deve existir o desenvolvimento de uma formação que habilite os/as profissionais para trabalharem como esse público diferentemente do ensino regular. O documento ainda determina a elaboração de projetos pedagógicos próprios para a modalidade, nos quais o perfil do/a aluno/a jovem e adulto e suas condições façam parte como foco principal da estruturação do projeto dos cursos de EJA. Destacam que pela complexidade do ensino, dificilmente as licenciaturas refletem sobre o seu fazer pedagógico contextualizado à Educação de Jovens e Adultos, e, insiste no fato de que “não se pode ‘infantilizar’ a EJA em métodos, conteúdos e processos” (BRASIL, 2000, *Apud* VENTURA, 2012, p. 72).

Mesmo com várias mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, a EJA convive continuamente com uma problemática: a de conciliar o currículo e a realidade do/a seu/a aluno/a. Nesse aspecto, Jardimino e Araújo (2014, p. 145) enfatizam que a prática nesse campo “torna-se mais dramática, em razão da indefinição de conteúdos e da precariedade das situações formativas que, nos currículos de formação, não preparam os professores para atuar nessa modalidade de ensino”. Os autores entendem que seus/as professores/as são oriundos/as das mais diversas áreas de formação e atuam nas mesmas sem, muitas vezes, identificação, apenas por determinação da gestão escolar. Acrescentam ainda que, por não possuírem formação teórico-metodológica para tal, vão elaborando concepções da profissão docente a partir da sua prática diária no campo de atuação.

Nesse contexto, Soares menciona que:

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões do país (SOARES, 2008, *Apud*, MACHADO, 2008, p. 165).

Cabe ressaltar que provavelmente exista dados mais recentes que evidenciam esta questão da formação docente para EJA nos cursos de formação para Pedagogo/a, no entanto, até a construção deste estudo encontrou-se apenas essas informações.

Dando continuidade a esse enfoque, Laffin (2012, p.215) acredita que nos cursos de formação inicial para professores/as,

[...] a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como uma situação para experiencição – uma possibilidade de estudos desenvolvidos como tema de investigação e extensão e não como foco específico de formação, como conteúdo da matriz curricular para todos os acadêmicos e apenas como opcional para alguns estudantes.

Conforme destaque da autora, pode-se averiguar na estrutura curricular que o curso de Pedagogia da UFPB contempla a EJA, ofertando uma área de aprofundamento através dos seus componentes: Educação de Jovens e Adultos; Estágio Supervisionado V - Magistério em Educação de Jovens em Adultos (Área de Aprofundamento); Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (Área de Aprofundamento); Alfabetização de Jovens e Adultos (Área de Aprofundamento); Educação e Movimentos Sociais (Área de Aprofundamento); Cultura e Educação de Jovens e Adultos (Complementares optativos); Educação Popular (Complementares optativos); e Teorias e Práticas da Educação Popular (Complementares optativos). No entanto, esta discussão é fundamental para a formação de todo o/a licenciando/a em Pedagogia, não devendo ser uma opção como área de aprofundamento, mas obrigatória, reafirmando a observação apresentada por Laffin.

Desta forma, é importante que os cursos de formação revejam em seus currículos a oferta de componentes que possibilitem ao/a estudante reunir competências para trabalhar em qualquer modalidade ou nível de ensino desde o início, oportunizando o contato destes/as nos espaços de atuação, numa relação entre os saberes adquiridos na academia e a prática desenvolvida para refletir, na tentativa de atingir as habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades.

Nessa direção, defende-se uma formação comprometida com a educação de modo transformadora, buscando promover a qualidade do ensino para todos, calcada na igualdade, no respeito e na cidadania, contemplando as particularidades dos seus sujeitos e possibilitando o diálogo entre saber/fazer da docência nos cursos de formação para professores/as no ensino superior.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de estudo

Esta pesquisa apresenta a descrição e análise das possíveis contribuições da experiência em estágio na Educação de Jovens e Adultos para a construção da identidade docente, tanto por alunos/as do curso de Pedagogia/UFPB que realizaram o estágio em turmas de EJA, bem como a minha autorreflexão sobre a prática nesse estágio supervisionado.

O estudo teve uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por possuir um enfoque direcionado ao entendimento de um grupo social, de uma organização, e etc. Nesse sentido, o mesmo destaca-se também como uma busca de campo, com propósito de adquirir informações sobre determinado problema. Bem como, revela-se de natureza exploratória, que de acordo com Severino (2007, p.123), “procura apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto”.

Já Gil (1999, p. 43) acrescenta dentro de suas ideias que as pesquisas exploratórias

[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias, tendo em vista, à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental. [...] pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Desta forma, por abarcar uma autorreflexão minha, considera-se esta pesquisa também do tipo participante, que se caracteriza pela interação e identificação do/a pesquisador/a com o grupo investigado, numa perspectiva interna, ou seja, o/a pesquisador/a adentra o estudo para apontar informações recorrentes à sua linha de pesquisa.

3.2 Instrumentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, que segundo Assis (2008, p. 29), “permite mais abrangência, menos esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas”.

Gerhardt e Silveira afirmam que o questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 69).

No questionário foram formuladas perguntas, tais como: “Os conhecimentos adquiridos através dos componentes curriculares de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) atenderam suas expectativas no momento da prática?”; “Você encontrou dificuldades para a realização da prática de Estágio Supervisionado em EJA? Se sim, quais?” e “A prática do Estágio Supervisionado promove a articulação entre teoria e prática? Justifique”.

Além deste instrumento, foi utilizada a observação participante através da minha atuação, enquanto estagiária do componente curricular Estágio Supervisionado V - EJA, pela UFPB, com relato das observações e práticas em uma turma do Ciclo I, durante seis dias acompanhando-a em uma escola municipal de João Pessoa/PB, configurando-se assim o que Assis (2008, p. 21) descreve como pesquisa participativa: “quando se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”, isto com o intuito de coletar dados que possam acrescentar ao trabalho que está sendo realizado.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Nesta pesquisa teve nove alunos/as selecionados/as do curso de Pedagogia da UFPB. Destes/as, havia aqueles/as que estavam finalizando o último estágio na área de aprofundamento em EJA conforme a grade curricular do curso e alunos/as que já vivenciaram essa experiência em anos anteriores, mas que ainda permaneceram no espaço acadêmico.

Entre os/as participantes, seis não exercem a função docente e desta forma, apresentam apenas um conhecimento do que é ser professor/a, a partir das vivências enquanto formando/a. Já os/as demais estão atuando em salas regulares de ensino, porém, ainda não exercem a função com a modalidade EJA.

Aproveitou-se também o meu ensino no Estágio Supervisionado em EJA, para contribuir, expondo minha experiência na atuação com esse público. A prática aconteceu em uma instituição municipal, que funciona nos três turnos, recebendo 553 alunos/as. Sendo que destes/as, 178 na modalidade EJA, divididos por ciclos (I, II, III e IV) que abrange em média

15 a 20 alunos/as matriculados/as. Os/As demais 375 estão divididos/as entre o ensino regular (Fundamental I e II).

A maioria dos/as discentes reside nas proximidades da escola, por estar localizada em um ponto central de divisa entre outros bairros. A instituição recebe, em grande parte, alunos/as de situação econômica baixa. Um dos fatores que pode justificar essa situação é compreendido através da fala da gestora: *“Acredito que seja a questão social que já vem de anos, pois muitos são assalariados e por não terem uma oportunidade, seguem nessa condição”*. Desta forma, fica evidente que mesmo a escola estando posicionada em área de valorização comercial e administrativa, a clientela que a frequenta não acompanhou o desenvolvimento do local.

3.4 Análise de dados da pesquisa

Por abordar o método qualitativo, que abrange a perspectiva interpretativa ou crítica, os dados tiveram análise de acordo com a técnica de conteúdo. Sendo que, de acordo com Bardin (2009, *Apud* TEIXEIRA, 2003, p. 194) esta equivale a “um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Assim, esta análise abarca uma sequência dividida em três etapas, que segue: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira, pré-análise, corresponde ao período de organização do material a ser analisado pelo/a pesquisador/a; a etapa seguinte, exploração do material é o momento em que o/a pesquisador/a irá selecionar os dados em categorias; logo, a última etapa diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados coletados, em que o/a pesquisador/a analisa de forma reflexiva e crítica as informações cabíveis ao estudo (*Idem*).

4 CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE: EXPERIÊNCIAS EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EJA

Este capítulo está dividido em duas sessões, nas quais, primeiramente estarão descritas e analisadas as informações coletadas através dos questionários realizados com os/as estudantes do curso de Pedagogia da UFPB. Em seguida, tem-se o meu relato pessoal, autora desta pesquisa, que também é acadêmica do curso e estagiária em uma turma do Ciclo I da Educação de Jovens e Adultos. Em aspectos gerais, as questões abordam experiências que nove acadêmicos/as tiveram com relação às teorias apreendidas pelos componentes curriculares de aprofundamento em EJA, articulando com o Estágio desenvolvido nesta modalidade de ensino, enfocando a perspectiva da construção da identidade docente.

4.1 Percepções dos estudantes de Pedagogia

O que tem se visto em estudos tanto em relação às licenciaturas quanto à EJA: que poucos cursos ofertam disciplinas específicas sobre a EJA nos currículos, por considerarem a formação docente uma atividade de menor relevância (VENTURA, 2012).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (2000 *Apud*, VENTURA, 2012, p. 74) “as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA”, isso por ser ainda uma necessidade social significativa.

O curso de Pedagogia da UFPB, através do seu Projeto Político de Curso - PPC (2006) é um dos poucos cursos de licenciatura no Brasil que traz uma reflexão mais aprofundada sobre a organização e funcionamento da área de EJA em seu currículo. Com base nisso, a questão formulada de início, de caráter fechado, abordava sobre os embasamentos teóricos propostos pelos componentes durante o curso. Assim, formulei a seguinte pergunta: “Os conhecimentos adquiridos através dos componentes curriculares de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos atenderam suas expectativas no momento da prática?” Dentre os/as nove respondentes, cinco estudantes marcaram a opção “Sim” para a pergunta.

Desta forma, tendo em vista o interesse do curso de Pedagogia em ofertar componentes curriculares que promovam a reflexão do seu fazer pedagógico contextualizado à escolarização de jovens e adultos, através do seu Projeto Político para a formação inicial do/a seu/a acadêmico/a, pode-se constatar que quatro dentre nove participantes, negam o cumprimento desta meta definida pelo curso. A premissa fica evidente pelo equilíbrio na

opinião dos/as estudantes, sendo que nem todos/as estão satisfeitos/as com as discussões teóricas desenvolvidas nos componentes ofertados para a área de EJA.

Desse modo, é importante chamar a atenção para a necessidade de se rever critérios instituídos pela Universidade para a seleção de docentes que ministrarão cada componente curricular do curso, nesta área de aprofundamento. Por vezes, tem-se visto profissionais atuando em turmas do curso de Pedagogia, advindos de outros cursos de licenciatura, como a exemplo de Geografia, demonstrando despreparo na organização do material para conduzir as etapas que compõem a disciplina, além do pouco domínio na abordagem de temáticas que envolvem a modalidade.

Retoma-se aqui a questão da necessidade de que haja maior preocupação com a formação na modalidade EJA nos cursos de licenciatura, como já mencionado no início dessa discussão. No entanto, o PPC de Pedagogia da UFPB (2006, p. s/p) mostra uma intenção em abarcar as exigências educacionais da sociedade atual, buscando formar pedagogos/as com vastos conhecimentos teóricos e práticos; sujeitos críticos do seu papel social em contextos nos quais atuarão. Isto, posto no documento através dos seus objetivos, para a Licenciatura Plena em Pedagogia, conforme explanados abaixo:

Contribuir para a formação da consciência crítica dos futuros profissionais da educação;
Avançar na construção de uma teoria geral da educação;
Contribuir para a formação de profissionais que tenham condições de assumir a docência no campo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e coordenar experiências pedagógicas em educação formal e não formal (Projeto Político do Curso de Graduação em Pedagogia, 2006, s/p).

Outros aspectos relevantes são com relação às formas de organização e o tratamento didático dos conteúdos disciplinares no curso, devendo o mesmo, portanto, possibilitar investigações acadêmicas a respeito das metodologias adotadas pelos/as seus/as educadores/as, uma vez que estas estão se tornando adversas às expectativas dos/as estudantes do curso de Pedagogia.

Portanto, diagnósticos como esses, mencionados acima, precisam nortear um novo debate sobre as posturas adotadas pelo curso de Pedagogia, em especial, da UFPB, que muito embora ofereça um repertório legal e teórico específico da área de EJA, deve reconhecer a necessidade de um olhar sobre essa modalidade no curso, a partir de uma (re) avaliação organizacional.

Nessa direção, a EJA está caracterizada, atualmente, como direito à modalidade de Educação Básica, devendo existir o desenvolvimento de uma formação inicial que capacite

os/as futuros/as profissionais para atuarem, mediante o reconhecimento de sua especificidade. Assim sendo, a Universidade exerce o grande papel de promover a formação de educadores/as habilitados/as para desempenharem um melhor ensino nas escolas, de maneira que estes/as, uma vez formados/as, estejam providos/as de elementos que os/as ajudem em sua prática e, desta forma, atendam aos anseios específicos dos/as educandos/as desta modalidade. Este mesmo olhar deve partir da instituição, no tocante ao seu corpo de formadores/as.

Já no que se refere a um dos componentes curriculares da EJA, “Estágio Supervisionado”, sendo este o primeiro passo para que os/as estudantes tenham proximidade com o campo de atuação para o qual está se formando, a EJA, modalidade vista historicamente como sendo uma educação de menor qualidade, diante da carência de políticas públicas que fomentem a elaboração de um currículo próprio. Um dos desafios da formação inicial é despertar nos/as graduandos/as o entendimento de que ela constitui-se como um campo diferenciado no âmbito da Educação Básica, com características e possibilidades próprias.

Considerada uma disciplina curricular obrigatória de caráter teórico-prático, o Estágio Supervisionado, de maneira geral, visa uma formação de qualidade do/a aluno/a enquanto profissional da docência, por meio da experiência e da vivência nas práticas educativas em salas de aula, proporcionando conhecimentos que possam garantir a construção da sua identidade docente. Com base no ementário presente no PPC do curso de Pedagogia, o componente curricular aparece descrito da seguinte maneira:

Área de Aprofundamento - 04 créditos – 60 horas Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio (PPC – curso de Graduação em Pedagogia, 2006, s/p).

Nessa perspectiva, para a questão seguinte foi formulada a indagação: “A experiência no estágio em EJA foi satisfatória para sua formação como futuro docente?” A maioria respondeu de maneira positiva.

Por intermédio das respostas ao questionário, fica evidente que apesar da prática de estágio causar certo receio, por parte dos/as acadêmicos/as, este componente curricular assume importância inquestionável. Vale destacar que mesmo com possíveis lacunas na preparação para atuação no Estágio, os/as formandos/as reconhecem a função docente pela trajetória estudantil, mediante as posturas deixadas pelos docentes para a sua formação.

As informações obtidas com esses questionários revelam a importância do estágio no processo de formação dos/as futuros/as docentes e o reconhecimento que os/as alunos/as têm sobre o mesmo, na medida em que permite o desenvolvimento de competências e reflexões sobre novas realidades. Por ser o último estágio da formação no curso de Pedagogia, isso fez com que os/as acadêmicos/as tivessem, anteriormente, outras experiências de atuação durante o curso. O que difere, preponderantemente, das demais práticas é o público alvo que, muitas vezes, acaba criando expectativas nos/as estagiários/as, principalmente por parte daqueles/as que já desenvolvem a atividade docente com crianças e precisam estar atentos/as a uma nova postura, que descarta a reprodução de uma metodologia infantilizada na EJA, observadas muitas vezes nos próprios espaços de atuação dos/as estagiários/as.

De maneira ampla, o estágio é um componente curricular que permite aos/as estagiários/as: apropriação de instrumentos teóricos e metodológicos para o entendimento da escola campo, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 100):

Pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras.

Fica clara nessa concepção das autoras, a possibilidade de aproximação, em especial, do/a estagiário/a com a realidade educacional, tornando-o/a mais reflexivo/a, tanto nos aspectos educacionais quanto sociais, para entender como funcionam as práticas pedagógicas nesse contexto, e assim, ter a oportunidade de decidir sobre sua permanência ou não na profissão, mesmo que seja por intermédio da prática diária que se construirá de forma mais sólida a sua identidade docente, como Pedagogo/a e docente.

Entretanto, algumas limitações do Estágio foram apontadas nas respostas à terceira pergunta em que foi questionada: “Você encontrou dificuldades para a realização da prática de Estágio Supervisionado em EJA? Se sim, quais?” As dificuldades podem ser constatadas através do quadro abaixo.

Quadro 01: Dificuldades encontradas pelos estagiários durante o Estágio em EJA

RESPOSTAS DOS ESTAGIÁRIOS	QUANTIDADE
➤ Pouco tempo para realização da prática	5
➤ Redução de alunos na sala de aula	2
➤ Alunos cansados	1
➤ Relacionar a teoria à prática	2
➤ Apoio por parte do corpo escolar e no acompanhamento pela universidade.	2

Fonte: Dados coletados através do questionário aplicado pela autora

Sendo assim, ainda que possam ser encontradas limitações nesse processo, estas não se sobressaem às contribuições do estágio quando se percebe que os maiores favorecidos serão a comunidade escolar, os egressos do curso de formação docente, a população e, principalmente, a melhora da educação.

Vale esclarecer que dentre os sujeitos da pesquisa, três participantes não mencionaram dificuldades que pudessem impedir a prática. No entanto, algumas dificuldades elencadas pelos/as demais estagiários/as fazem-se necessárias de serem destacadas, visto que se repetem como resposta, em mais de um questionário.

Aspectos mencionados que dizem respeito ao tempo reduzido, à baixa frequência e ao cansaço para a realização das atividades com os/as alunos/as, são fatores que correspondem às preocupações atuais com a configuração entre a EJA e o Sistema Escolar. Ambos sempre tiveram impasses nas relações, durante um longo período de suas histórias, recaindo a culpa dessa difícil trajetória na EJA pelo fato de ter demonstrado características de uma educação “pouco séria” (ARROYO, 2011). O autor ainda declara que: “A maneira de levá-la a sério será enquadrá-la na forma de ensino formal. Deixar mais definidas as normas, as exigências de frequência e de cargas horárias; organizar esses conteúdos, bem como os tempos e o trabalho docente numa sequenciação mais ordenada” (*Idem*, p. 114).

Nesse mesmo enfoque, o número reduzido de alunos/as em turmas da EJA também citado como uma das dificuldades encontradas nos estágios, pelos/as participantes que responderam ao questionário, é algo que merece um olhar mais atento nos cursos de formação para docente. É perceptível que os mesmos não preparam os/as acadêmicos/as, no sentido de disponibilizar estratégias que melhor possam contribuir tanto na aprendizagem dos/as discentes, quanto no trabalho do/a educador/a com turmas menores. A questão vincula-se novamente ao sistema escolar que sempre priorizou a organização que atendesse turmas com

elevada quantidade de alunos/as, baseada na lógica da racionalidade econômica, a qual visa fazer mais com menos. Assim, consequentemente, permanece o descaso com o público da EJA e com suas especificidades.

Por ser um direito à modalidade na Educação Básica, as reflexões sobre sua organização e funcionamento requerem definições, acerca dos tempos e espaços escolares ligadas às especificidades dos/as jovens e adultos trabalhadores/as, mas, sobretudo fazer com que a EJA assuma a lógica da então educação formal, com um currículo peculiar, que seja calcado em uma aproximação efetiva dos modos como esses sujeitos constroem seu cotidiano e seus saberes.

Diante da complexidade dessa modalidade, faz-se necessário um planejamento organizacional por parte da gestão e corpo docente da instituição escolar, responsáveis pelo processo de escolarização, a fim de contribuir para que os/as alunos/as tenham motivação para permanecerem neste espaço. Muitas vezes, esses chegam à escola depois de um dia intenso de trabalho, necessitando encontrar na escola certa flexibilidade para compreender os aspectos que norteiam suas vidas.

Ressalva-se aqui que, no Brasil, o trabalho é apontado pelos/as alunos/as da EJA, tanto como o motivo principal para terem se afastado da escola, como também o motivo para o retorno a ela. Na maior parte das vezes, o trabalho é reconhecido por esses sujeitos como algo repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor (BRASIL, 2006, p. 20). Verifica-se na resposta dada por apenas um/a dos/as estagiários/as ao questionário, que apontou isto como uma dificuldade: *“Poucos ¹alunos na turma; alunos cansados, sofridos pela dificuldade do trabalho pesado”*. (Estudante I)²

Essas condições, apresentadas na fala acima, são reflexos da trajetória que muitos sujeitos que compõem a EJA carregam por anos. Em suma, sabe-se que diversos motivos levaram os jovens e adultos a abandonarem os bancos escolares desde muito cedo. Porém, se antes, não se tinham grandes preocupações com a escolarização para exercer algum tipo de trabalho, com o passar do tempo, em virtude do aumento das exigências para uma melhor qualificação do mesmo, isso fez com que os/as jovens e adultos ou se afastassem cada vez mais ou tentassem buscar uma chance de se firmar no mercado, retornando à escola.

Nessa ótica, trabalhar com os sujeitos da EJA requer respeito e valorização às suas características, pois trazem influências do mundo através das vivências sociais, familiares e

¹ Com a intenção de facilitar a leitura, diferenciando as respostas ao questionário e a fala da professora/supervisora das citações diretas faz-se uso do itálico nas falas.

² Neste trabalho prioriza-se o uso da palavra “estudante” acompanhada de letras do alfabeto para reportar aos/as acadêmicos/as da pesquisa, com o intuito de preservar a identidade dos/as mesmos/as.

profissionais. A maioria que procura a escola espera que ela atenda suas necessidades como pessoas e não somente como alunos/as. É acreditando neste espaço educativo, que eles/as retornam em busca da integração ao meio social letrado para manter-se no emprego e/ou buscar novas possibilidades para melhorar a qualidade de vida e também como cidadãos/trabalhadores/as que desejam sentirem-se ativos e participativos no contexto no qual estão inseridos/as.

Observando novamente o quadro acima no que tange à resposta dada com relação à falta de apoio das instituições, tanto universitária quanto escola-campo ao/a aluno/a estagiário/a, identificou-se uma lacuna que distancia essas relações. O que desfavorece as trocas de saberes entre os envolvidos, e, assim, limitando o estágio, em alguns casos ao mero cumprimento burocrático, algo que resulta em percalços na construção identitária docente.

Nessa conjuntura, é possível dizer que talvez uma das falhas nesse afastamento entre as instituições de ensino seja o descumprimento das determinações presentes na Resolução CCP N°003/2018 do curso de Pedagogia da UFPB, cabíveis ao Estágio Supervisionado no que diz respeito às competências para o/a professor/a orientador/a da instituição superior, conforme o Art. 25, inciso IV ao VII:

IV – Orientar, acompanhar e avaliar o/a estudante no desenvolvimento de todas as atividades relacionadas ao estágio.

V – Estabelecer um sistema de acompanhamento permanente com os/as profissionais responsáveis pelos campos de estágio.

VI – Indicar as fontes de pesquisa e de consulta necessárias à solução das dificuldades encontradas.

VII – Manter contatos periódicos com os/as supervisores/as de estágio das instituições concedentes, buscando o bom desenvolvimento das atividades, intervindo sempre que necessário.

Na sequência, o documento traz, em seu Art. 26, as competências para o/a gestor/a supervisor/a do campo de estágio, de acordo com os incisos citados abaixo:

I – Supervisionar, acompanhar e organizar as atividades práticas do/a estudante na instituição concedente.

II – Oferecer os meios necessários à realização dos trabalhos em sala de aula.

III – Supervisionar/orientar o/a estagiário/a quanto às dificuldades apresentadas.

IV – Manter contato com a coordenação de Estágio Supervisionado, quando necessário.

V – Supervisionar o estágio por meio de acompanhamento do plano de estágio, por observação contínua e direta, durante todo o processo.

VI – Avaliar o/a estudante por meio de fichas próprias encaminhadas pelo/a docente orientador/a de estágio ou pela Coordenação de Estágio Supervisionado quanto ao desempenho e à frequência nas atividades realizadas na instituição concedente.

Conforme o exposto acima, e justificativas informais dadas pelos/as professores/orientadores que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado em quaisquer de seus níveis, um dos fatores que dificultam é que a Universidade não disponibiliza de recursos materiais e financeiros para que sejam feitos os acompanhamentos necessários aos/as estagiários/as nos campos de estágio, além do número excessivo de estudantes estagiários/as que ficam sob a responsabilidade de um único professor/a orientador/a.

Contudo, visto que a Resolução CCP N°003/2018 foi reformulada recentemente e aprovada pelo Colegiado do curso de Pedagogia presencial – *Campus I*, por que a mesma, ainda não está vigorando legalmente, tendo em vista, a necessidade de um trabalho compartilhado tanto pela Universidade quanto pelo campo de estágio, de modo a promover a concretização da formação docente de maneira significativa ao/a acadêmico/a?

Na continuidade ao questionário, a próxima pergunta refere-se ao aporte entre teoria e prática: “A prática do estágio supervisionado promove a articulação entre teoria e prática? Justifique”. Nas respostas, pode-se perceber uma contradição à primeira pergunta:

Estudante B: “Temos a teoria bem explanada na academia e a oportunidade de em pelo menos uma semana vivenciar a experiência professoral em sala de aula”.

Estudante F: “Porque no estágio podemos visualizar a articulação da teoria e da prática, temos a oportunidade de estudar a teoria durante o planejamento e a prática na ação didática”.

Estudante G: “O estágio supervisionado nos dá a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na academia, promovendo uma articulação com teoria e prática”.

Compreende-se que o/a acadêmico/a precisa: associar, estruturar e aprimorar os saberes através da singularidade teoria-prática, pois, dessa forma, estará construindo conhecimento para si, para que, como futuro/a docente, possa tornar a educação significativa para os/as seus/as discentes. É no contato com as práticas pedagógicas em espaços escolares, presentes nos cursos de formação inicial de professores/as, ou até mesmo em projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino que se construirão os saberes experienciais.

Sendo assim, se a teoria e a prática forem vistas de formas separadas não produzirão resultados satisfatórios, partindo do pressuposto de que uma não é superior à outra, já que a teoria se origina da atividade prática, e essa última fundamenta-se em uma teoria, para que assim exista um aprimoramento de ambas de forma coerente.

Vale destacar a importância de que os cursos de formação em Pedagogia tragam em cada componente referente ao estágio, uma abordagem fundamentada em teorias que envolvem a prática com o propósito de auxiliar na elaboração das atividades práticas para atuação do estagiário na escola campo. Isto porque a formação inicial de professores/as é

entendida como o alicerce de toda sua construção como futuro/a educador/a, pois dessa maneira, o/a mesmo/a perceberá desde cedo o possível cenário e a realidade que o/a cercará durante sua carreira profissional. Com isso, lhe será oportunizado o desenvolver imediato de práticas emancipatórias vinculadas às teorias, com destreza e autonomia, tendo um pensamento consciente de que sua formação não se limita ao espaço acadêmico, mas sim é uma construção contínua de saberes, conhecimentos e experiências dentro e fora das instituições.

No caso do Estágio Supervisionado em EJA, ofertado pelo curso de Pedagogia da UFPB – *Campus I*, ser oferecido no último período do curso, junto a outros componentes de aprofundamento em EJA, possibilita embasamentos teóricos para o/a estagiário/a, conhecer o contexto histórico do público, com o qual irá atuar. Esta explanação pode ser constatada na declaração dada por outro/a estudante, respondendo ainda sobre a relação teoria e prática.

Estudante D: “É um momento muito importante para a reflexão crítica do aluno de Pedagogia conviver no espaço escolar da EJA, conhecer um pouco da história dos alunos e aplicar as regências proporciona uma articulação teórico-prática, pois essas são indissociáveis”.

Fica evidente que, além do contato do/a aluno/a com o campo de atuação, é extremamente importante uma formação sólida, tanto sobre os conteúdos científicos quanto pedagógicos, para que se possa exercer, enquanto estagiário/a, e no futuro como docentes, seu papel com mais segurança.

A prática de estágio é uma atividade que pode proporcionar para o/a estagiário/a uma identificação com a profissão docente, pois muitos/as se mostram interessados/as em continuar, posteriormente, vivenciando experiências na área em que atuaram. Visto isto, quando questionados/as sobre: “Você pretende atuar após sua formação em Pedagogia com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Por quê?” Sete acadêmicos/as marcaram a opção “Sim”, das justificativas, três colocaram a palavra “identificação” como destaque na fala, reforçando o interesse em continuar atuando com esse público, após a formação em Pedagogia.

O termo *identificação* aqui trazido pelos/as estudantes em resposta à pergunta feita acima, demonstra, inicialmente, que a formação específica promove no/a estudante/a segurança para atuar no magistério em decorrência dos estágios, dos conhecimentos adquiridos através dos componentes curriculares, experiências e vivências tanto dentro quanto fora do espaço universitário. No entanto, aspectos subjetivos da profissão também podem ser

considerados predominantes para que o/a estudante tenha convicção em relação ao desejo de seguir na carreira e as preferências no que diz respeito ao público e/ou faixa etária em que pretende desempenhar sua função.

Essa compreensão, apresentada pelos/as acadêmicos/as, converge com o pensamento defendido por Pimenta e Lima (2012, p. 62) quando dizem: “é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe a legitimar”. Assim, um dos fatores importantes durante a formação é a experiência com o estágio, pois é nele que, em muitos casos se concretiza essa vontade.

Quando os/as estagiários/as assumem o ato de dar aula, passa-se a pensar e agir como educador/a, revelando-se um compromisso com a formação dos sujeitos. Mesmo que alguns/as estagiários/as já exerçam o magistério, sem a formação acadêmica, com crianças ou não, ao se depararem com os/as jovens e adultos, descobrem uma identificação, antes desconhecida ou acomodada pelas circunstâncias. As respostas dos/as estudantes “C” e “D” corroboram esta afirmação: *“Porque no estágio foi possível ver o quanto é gratificante proporcionar novos estímulos, aprender numa troca mútua e gostaria sim de trabalhar nessa modalidade”*; *“Descobri durante os estágios essa vontade. Durante os diálogos, a troca de aprendizados e a reflexão teórica e prática”*.

Nesse sentido, o diferencial da EJA, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, não se satisfaz com um/a professor/a motivado/a apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista” (2000, *Apud*, VENTURA, 2012, p. 72), mas em superar a prática de se trabalhar com esses sujeitos da mesma maneira com que é feita com alunos/as do ensino regular. A partir desse dilema, outros/as dois estudantes ressaltaram a importância de inovação, motivação e profissionais qualificados, conforme as falas a seguir:

Estudante F: *“Porque é uma área que necessita de inovação e motivação para não se repetir nos próximos anos o fracasso escolar”*.

Estudante H: *“Pois todas as discussões e reflexões acerca da modalidade me faz perceber a urgência de profissionais qualificados, ou seja, com formação específica para atuarem na EJA”*.

Conforme Moreira (2005, p. 9) muitos cursos de formação inicial estão deixando a desejar pela “falta de espaço para a reflexão [...] que vise sua mudança ou sua superação”. Isto se justifica uma vez que a atividade docente tem ocupado lugar secundário, tanto nos cursos de licenciatura, quanto em EJA sem se preocupar com a qualificação do/a futuro/a professor/a para a realidade e necessidades da sociedade. Desta forma, é necessário que os cursos

repensem as orientações presentes em seus currículos, que influenciarão no modelo de professor/a que está se formando para atuar.

Portanto, Ventura (2012, p. 74) defende que questões devam nortear os debates sobre o público da EJA nos currículos de instituições superiores de formação docente, tais como:

Reconhecer as experiências de vida desses jovens e adultos; desenvolver metodologias diferenciadas e adequadas à realidade desses estudantes; rever critérios para a seleção, formas de organização e o tratamento didático dos conteúdos disciplinares em cursos dessa modalidade de educação.

Nesse ponto, o curso de Pedagogia da UFPB mostra-se comprometido com a formação dos/as seus/as acadêmicos/as de Pedagogia quando oferta em seu PPC (2006), área de aprofundamento em EJA, com componentes curriculares específicos, já mencionados em outro momento, voltados ao contexto e particularidades dessa modalidade.

Outro fator a ser levado em consideração pelo/a professor/a, por mais que isto seja desafiador mediante as condições precárias de trabalho, além de conhecer a realidade social dos/as alunos/as é interagir com eles/as dentro e fora da sala de aula, para que ele/a fique conhecendo as expectativas e anseios que fizeram com que esses/as alunos/as retornassem à escola. O bom acolhimento e a valorização por parte da escola, mas principalmente pelo/a professor/a para com o/a aluno/a é essencial para a garantia de uma aprendizagem significativa fomentada pelos saberes da vida vivida com os saberes escolares. Para Arroyo (2006, p. 22):

[...] não é qualquer jovem ou adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racionais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

É pertinente a visão do autor em relação a estes/as alunos/as que buscam saberes que satisfaçam suas necessidades particulares, conhecimentos que os integrem à sociedade para conviverem melhor, que lhes deem a oportunidade de se sentirem sujeitos: ativos e ascendentes culturalmente, socialmente e economicamente. A meta a ser cumprida pelo/a professor/a da EJA é reduzir a distância entre o que buscam os/as alunos/as e o que a instituição escolar tem para ofertar.

Cabe salientar o saber atuar com as diferenças, sendo que alunos/as da EJA se caracterizam como um grupo heterogêneo, do ponto de vista da faixa etária, da cultura e conhecimento de mundo, isto difere em muitos aspectos das características das crianças. A

partir disso, o/a professor/a deve observar seu grupo, procurando identificar pontos comuns para mediar os saberes e assim facilitar a construção de novos.

Sabe-se que não é fácil traçar um perfil concreto para o/a professor/a da EJA. Mediante esta explanação foi perguntado: Em sua opinião, quais características são necessárias para um/a professor/a que deseje contribuir para uma formação crítica e cidadã dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com vistas a sua emancipação? Conforme as respostas, os itens que mais se destacaram foram:

Quadro 02: Características elencadas pelos estagiários para um professor atuar em EJA

CARACTERÍSTICAS DOCENTES PARA ATUAR NA EJA
➤ Empatia com a modalidade.
➤ Empenho para articular os conteúdos, relacionando-os à realidade do aluno.
➤ Comprometimento, motivação, responsabilidade e sensibilidade aos direitos negados (historicamente), à diversidade de aprendizagem e de tempo para essa aquisição.
➤ Conhecimento dos fundamentos históricos que contemplam a EJA, da realidade dos alunos, bem como a bagagem de conhecimento trazida pelos mesmos.
➤ Provedor de espaços democráticos.

Fonte: Dados coletados através do questionário aplicado pela autora

Nota-se a partir dos apontamentos feitos pelos/as estudantes do curso que existe uma preocupação no que diz respeito ao perfil do/a professor/a para trabalhar com a EJA. Visto que, eles/as reforçam alguns itens já mencionados na questão anterior por encontrarem nas escolas-campo, durante suas práticas de estágio, educadores/as despreparados/as para propor um ensino que vá ao encontro das especificidades da EJA, evitando trabalhar da mesma forma com que se trabalha com as crianças. Apesar de estarem em mesmo nível de escolaridade, os/as jovens e adultos possuem objetivos de formação diferentes, do ponto de vista da clareza e da imediaticidade daqueles pressupostos pelas crianças e jovens que estão na escola regular.

Com base nisso, Ventura (2012, p. 75) acrescenta: “[...] o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino”. Isso implica uma compreensão desse universo, das causas e contextos sociais e institucionais que caracterizam a situação de aprendizagem dos/as alunos/as.

O destaque aqui estabelecido é de que ainda há uma necessidade de um olhar e uma atuação diferenciada reconhecendo a modalidade. Embora já se tenha realizado um percurso histórico de conquistas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, persiste dentre os

desafios, mudanças diretamente ligadas à formação dos/as educadores/as para que a educação desses/as jovens, adultos e idosos se torne garantia de suas emancipações, deixando de lado as precárias condições de produção da existência, que por décadas os privaram dos direitos humanos fundamentais e que, hoje, extrapolam o cotidiano da sala de aula.

Frente às questões abordadas neste capítulo, compreende-se que as experiências em estágio na EJA, explanadas pelos/as estudantes do curso de Pedagogia da UFPB, revelam-se satisfatórias em relação ao percurso formativo que a instituição superior propõe-se a ofertar, através de seu Projeto Político para o curso, fortalecendo, assim, a construção da identificação para a docência do Pedagogo, embora sejam necessárias melhorias nos aspectos da atuação do/a orientador/a do estágio.

5 O ESTÁGIO NA EJA: UMA AUTORREFLEXÃO

Neste espaço, relato a minha inserção em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (Ciclo I – Alfabetização) de uma escola municipal na cidade de João Pessoa/PB, para o cumprimento do componente curricular Estágio Supervisionado V (EJA) e a partir deste, perceber as influências que esta experiência promove para a construção da minha identidade docente.

O Estágio Supervisionado V, área de aprofundamento, é exigido no último período do curso de Pedagogia da UFPB. Assim como os demais estágios que ocorrem durante o processo de formação, ele é descrito conforme o Art. 5º da Resolução 003/2018, (2018, p. 3) do curso como “de caráter teórico-prático, obrigatório para todos os/as acadêmicos do curso”. Para sua concretização são necessários alguns requisitos predeterminados pelo documento.

Inicialmente o/a estudante dispõe do acompanhamento do/a professor/a orientador/a, na academia, através de aprofundamentos teóricos – metodológicos; preenchimento de documentações e orientações para a realização da prática de estágio.

A partir desses itens, o/a estagiário/a partirá para a segunda etapa que é o contato com a escola-campo para o cumprimento de três visitas com o propósito de observar a instituição como um todo, mas procurando dar ênfase ao contexto de uma sala de aula específica em que for estagiar. Após este momento, o/a estagiário/a retorna à Universidade para expor as situações observadas, por meio de uma diagnose e a partir delas elaborar um projeto de intervenção que, posteriormente, será acompanhado pelo/a professor/a supervisor/a, responsável pela turma da escola-campo. Finalizado esse processo, o/a estagiário/a encaminha-se à Universidade para apresentar um relatório analítico final, composto de toda a sua trajetória vivenciada no estágio, resultando na obtenção da avaliação pelo/a professor/a orientador/a para o encerramento do componente curricular (Ver programa da disciplina em Anexo A).

Assim, diante da formalidade para a concretização do componente curricular, bem como a necessidade do relato do mesmo acerca das observações e regências realizadas em uma turma de EJA para se compreender a formação do/a Pedagogo/a, na próxima seção irei apresentar minha experiência, enquanto estagiária do curso no campo-estágio.

5.1 O contexto de sala de aula e seus sujeitos

Considerando que a EJA possui um grupo de agentes históricos com uma bagagem de experiências que muito pode contribuir para a construção e ampliação do ensino e aprendizagem, assim, exige do/a professor/a uma postura diferente da tradicionalmente encontrada no ensino regular. A partir disso, neste momento, as situações diárias dos sujeitos envolvidos fizeram parte do ponto de partida para as observações em relação aos aspectos que norteiam a prática pedagógica do contexto de sala de aula.

A turma de alfabetização (Ciclo I) em que realizei as observações e regências compõe-se de 15 alunos/as matriculados/as. Entretanto, segundo relato da professora/supervisora, nos últimos meses a frequência tem chegado a 08 estudantes. Nesse grupo, todos são adultos e idosos com faixa etária entre 42 a 65 anos.

Nos períodos em que estive presente em sala de aula, a quantidade variava entre 04 e 05 alunos/as, destes, somente 03 mantinham uma assiduidade. Havia a questão de que alguns/as alunos/as que costumavam se ausentar frequentemente, segundo informações, se justificava pela dificuldade de conciliar o desgaste diário do trabalho com a atenção aos estudos, e/ou por motivo de ter que acompanhar um doente na família e, com isso, o acesso ficava mais difícil.

Constatei um aluno que se fazia presente todos os dias em sala, sendo que em conversa, ele me relatou que, por trabalhar, nas proximidades da escola, isto facilitava seu acesso. Quando questionado sobre o porquê do retorno aos estudos, o mesmo informalmente disse do desejo de obter a carteira de habilitação para poder mudar sua função no trabalho. Posteriormente, conversando com os demais alunos/as, o interesse em sua maioria, é aprender a ler e a escrever para tornar-se mais independente.

O exposto acima recai sobre a ideia abordada no Caderno EJA 1 “Alunas e alunos da EJA” (BRASIL, 2006, p.11), revelando a realidade da EJA: “Os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e escrita”.

Nessa premissa, verifiquei que o nível de alfabetização da turma, apenas é sanado por uma aluna que possuía domínio da leitura e escrita, por já ter frequentado a escola anteriormente, mas sem ter conseguido concluir as etapas, por motivo de doença familiar. Outro aluno, aparentemente mais comunicativo, era o que apresentava mais dificuldades em reconhecer as letras. Se falasse algumas letras para ele, sem que ele as visualizasse, não conseguia escrevê-las. Os demais já conseguiam fazer o reconhecimento silábico, mas

apresentavam dificuldade para a leitura fluente. A professora mencionou que o principal fator que dificulta o ensino e aprendizagem dos alunos seria a falta de frequência, motivo este, que pude comprovar no período de estágio.

Com relação à formação da professora/supervisora, solicitei-lhe informações sobre sua formação e experiência em EJA. Obtive os seguintes dados: possui formação superior em Pedagogia com habilitação em supervisão escolar; vinte anos de experiência profissional, destes, a maior parte em supervisão. Na escola, a qual se fez este estudo, ela tem três anos de experiência, sendo um no ensino regular - fundamental I e dois anos na modalidade EJA. Disse ter propriedade sobre a área da Educação de Jovens e Adultos, pois além de cursos, a sua atuação como supervisora no acompanhamento junto aos docentes, rendeu-lhe saberes significativos para a sua atuação atualmente.

Para iniciar o processo de descrição das práticas pedagógicas nessa turma, é preciso destacar que por algumas restrições e dificuldades que cada estudante apresenta para estar na escola no horário estabelecido institucionalmente, a mesma possibilitou flexibilidade para a chegada desses/as alunos/as. Desta forma, no primeiro instante em sala de aula a professora realiza, individualmente, um atendimento com os alunos/as que vão adentrando o espaço de modo não simultâneo, com o objetivo de reforçar as atividades propostas no dia anterior. Nesse momento, também são averiguadas as “tarefas de casa” e “treino da leitura” com o uso de escritos que constam no próprio material do/a aluno/a.

Em diálogo informal, a professora comentou que gosta de agir desta maneira, nessa primeira hora, para poder acompanhar as possíveis dúvidas e dificuldades apresentadas pelos/as alunos/as para saná-las e verificar os assuntos que ainda merecem um reforço.

Nas observações, após o período inicial citado anteriormente, percebi que a professora, ora começava a aula com questionamentos sobre o contexto diário dos/as estudantes, ora com leitura, feita por ela, de um texto motivacional. Com isso, tanto em uma ou em outra atividade, ela solicitava a participação dos/as alunos/as, que apesar das tentativas para que houvesse interação, pouco se obtinha sucesso.

Com relação a essa prática, o Caderno 1 “Alunas e alunos da EJA” (BRASIL, 2006, p. 19) menciona que: “O bom acolhimento e a valorização do aluno pelo/a professor/a de jovens e adultos possibilita a abertura de um canal de aprendizagem com maiores garantias de êxito”. O/a professor/a da EJA é aquele/a responsável em facilitar e promover o diálogo e a escuta de informações, valorizando os conhecimentos e experiências vividas anteriormente pelos/as seus/as alunos/as, para a construção e a ampliação do repertório dos saberes. Reforça-se aqui, que a função do/a docente de jovens e adultos não é meramente ser o transmissor de

conhecimento, mas o mediador do mesmo, postura esta, demonstrada de maneira adequada pela professora/supervisora ao iniciar às aulas.

No que tange à mediação docente e os conteúdos abordados em sala de aula, o Caderno EJA 2 “A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p.10) afirma que “[...] devem favorecer o aprimoramento, o aprofundamento, a re-significação do corpo de conhecimentos que o aluno jovem e adulto já possui [...]”.

Diante o exposto acima, é importante que o/a docente ao planejar suas aulas utilize-se de metodologias criativas e variadas de ensino, baseadas no diálogo, articulando-o às experiências trazidas pelos/as educandos/as, pois é através da interação entre os sujeitos que se dá o processo de ensino/aprendizagem, de forma consciente. Pode-se destacar que uma das particularidades do trabalho com a EJA é a flexibilidade para com a elaboração do planejamento e das metodologias, isto se explica em razão do número reduzido de alunos/as e os diferentes processos de assimilação da aprendizagem que cada um/a carrega.

No tocante a essa temática, a professora quando indagada quanto ao plano de ensino, planejamento e teorias pedagógicas seguidas, me informou que o plano de ensino foi elaborado a partir de uma detalhada diagnose da turma sobre as reais necessidades, mas visando desenvolver as habilidades e competências que podiam propiciar a evolução dos/as estudantes. Já o planejamento das aulas, de acordo com sua declaração ocorre semanalmente, a partir do desempenho de cada aluno/a:

“Procuró utilizar estratégias freireanas como o universo vocabular, temas geradores e aulas focadas na realidade dos/as alunos/as, mas também oportunizando novas aprendizagens. Também trabalho com descritores de habilidades e competências direcionadas para os anseios e necessidades do público da EJA”.

Nessa perspectiva, dando continuidade, verifiquei que ao introduzir um assunto ou retomá-lo, a professora/supervisora ao questionar aos/às alunos/as sobre determinado aspecto, logo induzia para a resposta esperada, sem deixar possibilidade para o/a aluno/a pensar a resposta. Seu método para ensinar era calcado na cópia de textos escritos no quadro ou na distribuição de material impresso como, por exemplo: cópia de letras de música com interpretação escrita, sem discussões aprofundadas sobre esta atividade, dificuldades ortográficas com sílabas para junção e formação de palavras, resolução de cálculos matemáticos e situações/problemas, envolvendo adição e subtração com organização dos algarismos: classes e ordens do sistema decimal.

Em um dos dias em que estive presente na sala de aula para observação, a professora expôs alguns números no quadro e fez uso do material “ábaco”. No entanto, percebi que este ficava sobre sua mesa sem que houvesse o manuseio pelos/as alunos/as, apenas por ela, que fazia as demonstrações e explicações, organizando o valor posicional de cada um dos algarismos e, após, realizava a leitura oral do numeral, solicitando que os/as estudantes escrevessem a leitura feita por extenso no caderno.

Sabe-se que uma aprendizagem se torna significativa ao/a aluno/a, quando o/a mesmo/a tem a possibilidade de operar sobre determinado assunto e construir a partir dele, novos conhecimentos. Sobre isso, o uso de material concreto na sala de aula é um recurso essencial para auxiliar o/a professor/a na contextualização dos conteúdos, de modo a facilitar a melhor compreensão durante as análises e reflexões.

Nessa ótica, a atuação da professora/supervisora, diante da proposta com o ábaco, fez parecer que ela não refletiu anteriormente sobre o valor que o material didático poderia proporcionar e nem a melhor forma de fazer o seu uso. Assim, deixou claro que não planejou a aula com este recurso, apenas o utilizou por conta da minha presença.

No decorrer das aulas, ela, em nenhum instante observado, adotou o uso do livro didático. Constatei ainda que a escola possuía um Datashow, alguns jogos educativos e livros literários, que, de vez em quando, a turma utilizava, segundo a própria professora/supervisora.

A priorização por parte da professora em trabalhar apenas as disciplinas de Português e Matemática, pouco ia ao encontro dos interesses dos/as alunos/as, visto através da apatia dos/as mesmos/as para a resolução das atividades. Todavia, não houve ensino de outra disciplina no cronograma noturno da turma, a não serem as áreas específicas como Educação Física e Ensino Religioso, que possuem docentes específicos para atuar, ou através de um projeto envolvendo toda a instituição ou data comemorativa. A professora revela que por ser uma turma de alfabetização, prefere dar ênfase às disciplinas de Português e Matemática, pelo interesse demonstrado pelos/as alunos/as quando retornam à escola.

Ressalto que não tive acesso ao Plano de Curso das disciplinas trabalhadas pela professora/supervisora, tendo em vista não estar impresso e sim, em arquivo no computador da secretaria, mas que nos dias visitados estava em processo de formatação.

Contudo, notou-se que o método expositivo e o pouco uso de recursos didáticos para as abordagens se fizeram contínuos durante minhas observações, convergindo à falada professora com relação ao que foi dito anteriormente acerca da sua prática. Nesse enfoque, Freire (1978) destaca a função do/a educador/a como aquele/a que:

[...] coloca o sujeito como um objeto ativo na construção de seu conhecimento, respeitando os saberes dos educandos, discutindo com os alunos a razão de ser desses saberes, fazendo uma conexão dos saberes dos educandos com o ensino de currículos, discutindo e refletindo os problemas sociais que os cercam, colocando-os como sujeitos inseridos e ativos a realidade do seu meio social (1978, *Apud* PLÁCIDO & SOUZA, 2017, p. 4).

Vale destacar que situações corriqueiras do próprio contexto de vida do/a docente ou da experiência advinda de um sistema de ensino tradicional fazem com que as aulas sejam reproduzidas sem nenhuma ligação com o contexto do/a aluno/a. Mesmo tendo-se conhecimento da importância de uma abordagem expositiva dialogada, ainda assim, encontra-se presente nas escolas, metodologias tradicionais, isto talvez seja o desconhecimento pelos/as professores/as de outras possibilidades para se trabalhar com metodologias inovadoras no processo de ensino/aprendizagem.

Seguindo com as análises das observações, reflexões das práticas pedagógicas e a metodologia docente, outro fator observado foi à organização da sala de aula, sendo que nas paredes, não havia atividade construída pela turma da EJA, apenas exposições de atividades das turmas do ensino regular. A sala com as carteiras de forma enfileiradas, a mesa da professora posicionada à frente e no centro, condicionada a uma cultura impregnada pela educação tradicional.

Nesse contexto, novamente retoma-se a questão da não possibilidade de ocasionar interação entre os/as alunos/as para uma relação de trocas de conhecimento, por meio de formação de grupo, por exemplo. Mesmo a turma sendo pequena, havia pouco contato entre eles, sendo apenas o cumprimento na chegada e saída, a troca de algumas informações brevemente, mas não existiam conversas paralelas.

Aspecto este, que contradiz o Caderno EJA 2 “A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 20) quando cita: “Nas classes de EJA, a homogeneidade quanto à origem muitas vezes facilita a aproximação das pessoas e a construção de elos entre elas”. Esta ideia faz sentido quando o/a professor/a mostra-se disposto e/ou motivado/a, promovendo um ambiente que desconstrua a prática do silêncio já estabelecida historicamente.

Entretanto essa prática pode dificultar essa aproximação, se estiver representada no fracasso escolar, uma marca deixada por uma trajetória de insucesso escolar na escola regular e que vai sendo descoberta nas mais variadas atitudes por parte dos alunos/as da EJA. Isso se comprova nos escritos trazidos pelo Caderno EJA 1 “Alunas e alunos da EJA” (BRASIL,

2006, p.18): “Esses alunos demonstram vergonha de perguntar ou em responder perguntas [...]”, esse sentimento foi constatado, por vezes, na turma observada.

Para esse contexto, Freire (1981) defende os métodos de alfabetização pensados para os adultos destacando princípios de liberdade, ou seja, na expressão do pensamento através do diálogo, pois é durante as trocas de saberes, por intermédio do cotidiano ao qual os/as educandos/as pertencem que a aprendizagem se tornará significativa. Para isso, propõe os seguintes pressupostos:

[...] educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. [...] De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (1981, *Apud* MARQUES, s/a, s/p).

Na contramão da citação acima o que vi foram ações que independentemente da existência de um atendimento individualizado, não se dispunham de atividades diversificadas que fossem ao encontro de cada nível cognitivo dos/as educandos/as. Nesse sentido, acabava que as propostas diárias eram iguais para todos, somente se modificavam quando um/a aluno/a retornava após certa ausência, e, assim, para “recuperar os assuntos” e seguir acompanhando a turma, desenvolvia uma atividade pendente. Em conversa com a professora, ela me relatou, informalmente, que é difícil seguir o planejamento, sendo que nem todos/as mantêm uma frequência, tendo que retomar os assuntos para resgatar na memória do/a aluno/a o que já havia sido abordado. Consequentemente, isso não modifica a conduta da professora em relação a sua metodologia expositiva, pouco dialogada.

Uma possibilidade acerca das propostas do método de Paulo Freire, quando direciona o ensino a partir de temas geradores é promover o interesse do/a aluno/a, sobre aspectos da realidade correlacionados aos conteúdos programáticos que o/a educador/a precisa também contemplar impulsionam novas descobertas (Caderno EJA 2: BRASIL, 2006). Contudo, diante os escritos é notável o conhecimento da professora sobre as concepções freireanas, no entanto, na prática não consegui visualizar uma dinâmica com a turma que se remetesse à educação defendida por Freire.

Com relação aos apontamentos realizados acima, perguntei à professora sobre o procedimento e os instrumentos de avaliação, a mesma descreve que são realizadas provas escritas bimestralmente com caráter de exercício. Ela acrescenta que embora tenha estrutura de uma prova com caráter quantitativo, isto é, atribuição de notas, exigidas pelo sistema

educacional, os/as estudantes, caso necessitem, fazem as provas sob o seu auxílio, sendo que ela possui autonomia para elaborar seus instrumentos avaliativos e decidir como serão feitos. Informa ainda, que todas as noites os/as estudantes são avaliados/as durante a realização das atividades e que este processo ocorre de maneira sistemática, contínua e processual, mediado por conta do nível - alfabetização, pois a intenção não é a reprovação, mas o incentivo para a continuidade dos/as estudantes nos estudos.

A postura referente ao procedimento avaliativo defendido pela professora/supervisora corresponde à ideia que Hoffmann traz quando destaca que: “A avaliação mediadora é de caráter longitudinal (acompanha a evolução das aprendizagens nos vários tempos e no espaço dos múltiplos fazeres) e alcança significado por meio de uma visão de conjunto (diversas situações e manifestações do aluno em articulação e complementação)” (2009, *Apud* CUNHA, 2019, p. 26). Nessa proposição, pode-se inferir que a avaliação é um processo que se articula entre as experiências apresentadas pelos/as sujeitos/as com os conteúdos programáticos, isto mediado pelo/a professor/a. O/a mesmo/a consegue detectar as supostas dificuldades de cada aluno/a e transformá-las em novas estratégias de aprendizagens. Essa aproximação, principalmente durante a avaliação, em um grupo pequeno, pode ser uma das oportunidades da escola garantir a permanência dos/as estudantes, diferentemente da postura excludente exercida por anos e que ainda hoje se faz presente em muitas escolas.

Pelo fato da EJA abranger diferentes ritmos de aprendizagem, desta forma requer um acompanhamento mais próximo do/a professor/a. Para isso, Laffin (2012, p. 221) comenta: “Esse momento indica a potencialização da organização docente para o atendimento dos sujeitos jovens e adultos, mas não significa constituir um processo de individualização e homogeneização das práticas”.

Contudo, pergunto, ainda a título de curiosidade, à professora/supervisora, que sugestões e/ou orientações ela poderia dar aos/às estagiários/as que se encontram em período de formação docente e que futuramente possam vir a atuarem em turmas de EJA, ela respondeu com as seguintes recomendações:

- *Observar sempre as necessidades individuais dos alunos;*
- *Fazer um trabalho que possibilite abranger as dificuldades de cada aluno;*
- *Realizar dinâmicas e debates em que abordem temas relevantes do próprio contexto do/a aluno/a e/ou que sejam do interesse dele/a em saber.*

A partir das observações sobre as práticas pedagógicas da professora/supervisora e analisando as recomendações por ela citadas acima, faço a seguinte reflexão baseada no

ditado popular: “Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, visto que, não se viu práticas de trabalho diferenciadas e muito menos, que fossem relacionadas ao contexto dos/as alunos/as. Nota-se o que já vem sendo mencionada durante a construção deste estudo, a ausência de uma formação inicial na área da EJA que pudesse relacionar as dimensões teoria e prática, além de uma intervenção profissional, por meio do movimento da tríplice defendida por Schön (1990, *Apud* Pimenta, 2002, p.29): “ação-reflexão-ação”, que direciona a atuação profissional do/a educador/a. Com isso, o processo de ensino/aprendizagem ganha sentido.

Na próxima seção me dedico a relatar minha vivência/experiência como estagiária/docente, buscando apontar algumas influências, considerações, dificuldades, soluções, enfim, aspectos relevantes para este estudo.

5.2 Minha prática pedagógica: sobre ensinar e aprender na EJA

Um dos meus maiores receios, inicialmente, era de planejar para uma turma de alfabetização de jovens e adultos, propondo uma temática e metodologias que fossem ao encontro dos interesses dos/as alunos/as, além do cuidado na linguagem de modo a facilitar a compreensão e que não seguisse os padrões do público infantil, sendo que por exercer a profissão do magistério no ensino regular, por certo tempo, a preocupação era em não reproduzir ações infantilizadas, mas sim, diferenciá-las de modo apropriado aos jovens e adultos. Nesse momento, me questiono se ao longo do processo de formação docente, os componentes curriculares de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos atenderam minhas expectativas na minha prática?

Creio que nesse aspecto, em partes, pois as teorias estudadas nesses componentes foram satisfatórias para que eu conhecesse e compreendesse o contexto do público da EJA e sua trajetória. No entanto, quanto ao aspecto da disciplina - Estágio Supervisionado V especificamente, esta teve falhas no processo de organização e preparação pelo docente encarregado de ministrá-la. Em conversas informais em sala de aula da própria Universidade, o mesmo apresentou-se despreparado para conduzir o processo que o componente exige, fazendo com que “nós”, acadêmicos/as, disséssemos como deveria ser o procedimento para a execução das atividades.

Desta forma, o mesmo não disponibilizou tempo hábil para verificação dos planejamentos, bem como de outros/as colegas/as e nem ofertou possibilidades de suportes para a prática, como sugestões de recursos e/ou atividades. Em síntese, não houve momentos para construirmos ideias e/ou trocas de possíveis materiais que pudessem vir a auxiliar no

estágio, conforme o regulamento do curso que descreve as incumbências de todos/as os/as envolvidos/as para a realização deste componente.

Pressuponho que essa atitude se dê a partir do princípio de ser o último estágio do curso, por já ter sido elaborado outros projetos para estágios anteriores e que enquanto área de aprofundamento, muito já se falou de como proceder nos contextos educacionais compostos por jovens e adultos, não se fazia necessário um atendimento específico para essa atuação. Com base nisso, pergunto: Qual o comprometimento da instituição superior com a formação docente do/a Pedagogo/a, quando se refere ao componente curricular Estágio Supervisionado V – EJA, se não disponibiliza um profissional com conhecimento na área para contribuir nesse processo? Essa foi uma das dificuldades encontradas por mim enquanto estagiária e em boa parte detectada pelos/as demais colegas do curso de formação.

Para superar esta falta de orientação e cumprir com os prazos atribuídos pelo próprio curso, busquei pelos estudos teóricos abordados pelos outros componentes curriculares de aprofundamento na área, pesquisas em endereços eletrônicos e na experiência que já possuo no campo do Magistério.

Já no que tange à minha prática, iniciei a partir da temática: “A necessidade de reciclar”, sugerida pela professora/supervisora, assunto que me rendeu as três regências e que está contemplado no material didático do Ciclo I, através da disciplina de Ciências. Segundo acréscimo da professora, o mesmo também se encontra no Plano de Curso da EJA. Ela ainda salientou que como concentra a maior parte do tempo nas disciplinas de Português e Matemática, escolheu esta proposta para que eu contemplasse outra área do conhecimento.

Considerando a temática, minha primeira regência aconteceu na presença de 4 alunos/as. Inicialmente realizei a distribuição de uma manchete e uma charge, referentes ao tema, após a observação e leitura pelos/as estudantes, listei algumas perguntas orais como: Segundo os textos apresentados, o que pode causar uma enchente? Qual a maneira correta de descartar o lixo? Quem descarta o lixo adequadamente? O que é reciclagem? Qual a importância da reciclagem do lixo para o meio ambiente? (Ver projeto didático completo em Apêndice C).

Notei certa resistência para que fossem respondidas as indagações. Desta forma, qual era um dos meus desafios naquele momento? Insistir e aguardar até que um/a aluno/a se manifestasse. Fui verificando que aos poucos iam demonstrando maior interesse e segurança em participar, relacionando a temática a reportagens ou notícias já assistidas na televisão, além de trazerem exemplos do cotidiano a partir do uso da reciclagem.

Vale destacar que o intuito inicial era provocar uma discussão para produzir o conhecimento por meio das opiniões e assim contribuir para a aprendizagem dos/as discentes. Com relação a esse aspecto o Caderno 1- EJA (BRASIL, 2006, p. 11) aborda que: “Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses/as alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente”.

Em outro momento da aula, apresentei um cartaz sobre a coleta seletiva, lixo orgânico e Não orgânico. Antes mesmo de qualquer chance para começar os questionamentos, os/as alunos/as já foram interagindo, reconhecendo os latões de coleta seletiva, mencionando os locais de acesso a esses como o pátio da escola, a unidade de pronto atendimento (UPA) do bairro e o shopping. Percebi que os mesmos estão situados no caminho que os/as estudantes percorrem até chegarem à escola, por isso talvez tenham sido destacados. Na sequência, realizei a exploração das informações contidas no cartaz, fazendo uma leitura dos tipos de materiais que colocamos em cada latão e como deve ser feita a reutilização dos alimentos e embalagens. Para o fechamento da aula, averigui mais entrosamento entre os/as discentes em discussões sobre o assunto exposto.

Para a segunda regência, com 4 alunos/as em sala, fiz a entrega de alguns folhetos comerciais para os/as alunos/as, questionando-os: Para que serve este tipo de material? O que vocês costumam fazer quando recebem um material deste na rua? Vocês já presenciaram alguém o colocando na via pública? A partir desse contexto, retomei a aula anterior, propondo o recorte e colagem de materiais encontrados nos folhetos, fazendo a correspondência no latão através da identificação do mesmo. Em seguida, solicitei que os/as alunos/as colocassem uma estimativa de tempo de decomposição dos materiais. Para a verificação das respostas fui nomeando cada aluno/a para colaborar, obtendo êxito com a participação de todos/as.

Segundo o Caderno 2 – EJA (BRASIL, 2006, p. 20): “Um grupo se constrói pela constância do diálogo, pela produção em equipe, pela expressão individual, garantindo o direito à voz. Na sala de aula, o professor é aquele que provoca e facilita esse diálogo, essa produção e essa expressão individual”. Nessa perspectiva, pude perceber demonstrações de entusiasmo durante a troca de informações e a realização das atividades entre os/as alunos/as.

Na terceira e última regência estavam em sala de aula 5 estudantes. Preparei a apresentação de dois vídeos sobre a temática: O primeiro retratava um documentário sobre o processo seletivo do lixo e exemplos de empresas responsáveis por essa coleta e os resultados benéficos para a sociedade. Já o outro, abordava a mudança no processo de transposição do lixo de João Pessoa/PB (anteriormente localizado no bairro do Roger) para o aterro sanitário

na cidade de Santa Rita/PB, que abrange a produção também do lixo da capital e demais municípios vizinhos. No momento desta atividade os/as alunos/as mostram-se atentos as informações transmitidas pelos vídeos, sendo que após, fizeram inferências relacionando-as às situações do cotidiano, como uma aluna que disse: *“A minha vizinha trabalha como catadora e consegue ganhar um dinheiro para ajudar na casa. Já encontrou coisas boas para utilizar”*. A partir deste comentário, seguiu-se falando da importância e o cuidado que se deve ter para quem exerce esta função.

Em seguida, expus no quadro: Se você tivesse que convencer uma pessoa a ter atitudes que contribuam com a reciclagem, o que você diria a ela? Solicitando que os/as discentes escrevessem suas explicações em uma ficha previamente entregue. Nesse instante pude comprovar o grau de dificuldade que eles/as tinham, sendo que para tentá-lo solucionar naquele momento de produção textual, para cada dificuldade, eu ia mediando através dos recursos didáticos disponíveis em sala e/ou por problematizações criadas para que o/a aluno/a buscasse compreender a construção e organização das palavras e ideias. Posteriormente, foi feita a exposição em um cartaz e as apresentações das produções por cada aluno/a, encerrando-se assim minha interferência na turma.

A importância desse Estágio Supervisionado oferecido pelo curso de Pedagogia fez com que eu pudesse experimentar uma aproximação com um público (Ciclo I – Alfabetização) que até então não tinha contato. Pude promover métodos e estratégias de ensinar; conhecer as práticas pedagógicas presentes na escola-campo; vivenciar fatores que fortaleceram minha prática, como a colaboração da escola-campo num todo e a contribuição dos/as estudantes da EJA que se mostraram participativos e interessados/as nas minhas propostas, fazendo com que eu me sentisse mais docente.

Cabe ressaltar que não tive dificuldade para executar minhas atividades com a turma, pois a professora/supervisora me disponibilizou o tempo necessário para que eu cumprisse o planejado e atendesse às necessidades dos alunos/as. Esta experiência me serviu como uma proposta de formação continuada, pois embora não seja no mesmo campo em que me faço presente cotidianamente, a mesma fornece subsídios capazes de promover uma ressignificação do meu papel, enquanto docente e também como formanda em Pedagogia, consciente de que a construção identitária somente se concretiza junto ao contexto educativo com a participação de todos os envolvidos. Foi desta forma que descobri uma identificação com o público da EJA, pelo contexto de vida que cada aluno/a traz, capaz de propiciar diversificadas trocas e construção de saberes, provocando uma vontade em continuar experimentando dessas aprendizagens após minha conclusão de curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste tópico final, estarão destacadas algumas questões resultantes do estudo realizado após uma explanação acerca do componente curricular Estágio Supervisionado e suas diferentes concepções; a identidade e saberes da docência para a formação; breves noções sobre a EJA para a prática pedagógica, bem como as percepções dos estudantes do curso de Pedagogia através da análise de um questionário, assim, como o meu relato analítico após a realização do Estágio Supervisionado V em uma turma da EJA.

Desta forma, um dos objetivos traçados foi caracterizar as experiências vivenciadas no estágio em EJA que fortalecem e/ou dificultam a construção da identidade com a profissão docente, por entender ser esta uma temática relevante, visto que a formação inicial deve preparar os/as futuros/as professores/as para atuarem em processos educativos com jovens e adultos.

A partir disso, foi possível notar por meio das respostas ao questionário, que os/as estudantes de Pedagogia revelam ter encontrado dificuldades no momento da execução do Estágio Supervisionado V (EJA) citando como fatores: o curto prazo para a realização das atividades com os alunos; redução do número de discentes na sala de aula; falta de acompanhamento, principalmente, pela instituição formadora; dentre outros.

Além disso, os objetivos buscavam verificar como acontece a relação entre teoria e prática no estágio em EJA. Quanto a esta questão, ora os/as estudantes concebem haver certa dicotomia em relação aos conhecimentos adquiridos, através dos componentes curriculares de aprofundamento em EJA, isto é, na relação entre teoria e prática, ora afirmam que há convergência, visto que a oferta, pelo curso de Pedagogia/UFPB, de disciplinas na área de aprofundamento para tal, faz com que se promovam saberes acerca do contexto das práticas com o público desta modalidade, assim como sobre o perfil do/a profissional que aí irá exercer seu ofício.

Tais dados evidenciam que tendo o curso apresentado lacunas no processo de formação para a docência, o mesmo ainda concebe uma proposta curricular que privilegia componentes voltados a discussões sobre as dimensões do campo da Educação de Jovens e Adultos, fornecendo contribuições para a construção identitária do/a Pedagogo/a e docente.

Busquei também identificar as aprendizagens que a prática no estágio proporciona para a formação docente. Para tal, nós, estudantes em formação, reconhecemos que o trabalho com essa modalidade requer um perfil de educador/a diferenciado pelas próprias especificidades que o público da EJA apresenta, sendo preciso ir além do ensinar, mas,

sobretudo estar disposto a compreender as particularidades que caracterizam este trabalho, como metodologias e conteúdos que estejam apropriados às necessidades dos/as discentes. Constatei que a identidade docente, embora receba importantes contribuições nas atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, apenas será consolidada com o exercício diário da profissão junto ao contexto educacional o qual estiver inserido/a.

Partindo desses pressupostos, pensei na docente que sou; da aluna que fui durante o processo de formação e na futura professora que pretendo ser, independente do nível de ensino com o qual irei atuar. Minhas observações e regências em uma turma da EJA fizeram com que eu modificasse posturas, refletisse sobre mim e o outro, considerando este momento como uma formação continuada pela experiência que já possuo com o ensino regular.

Portanto, ao finalizar este trabalho, percebo que alguns passos ainda precisam ser dados em torno da formação inicial docente, no sentido de ampliar e aprofundar pesquisas e debates em relação à EJA, desde o início do processo de formação, ou até mesmo que se tenha uma formação específica na área, pela complexidade que abrange todo o contexto dessa modalidade. Não sendo aqui uma pretensão encerrar as discussões, no entanto, acredito ser importante o investimento do curso, através de seus componentes, promover desde o início da formação o contato do estudante de licenciatura, principalmente do curso de Pedagogia, nos espaços educativos, onde irão atuar futuramente, com a finalidade de ir conhecendo a realidade dos mesmos e assim constatar possíveis problemáticas, tornando-as objeto de pesquisa e reflexão entre a instituição formativa, escola-campo e acadêmicos, de modo a contribuir e a fortalecer a construção da identidade docente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: BRASIL, Ministério da Educação – SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17- 32.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: NOGUEIRA, Paulo H. de Queiroz; MIRANDA, Shirley A. de. (Org.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ASSIS, Maria Cristina de. Metodologia do trabalho científico. *In*: FARIA, Evangelina Maria B. de; ALDRIGUE, Ana Cristina S. (Org.). **Linguagens: usos e reflexões**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. II, p. 269-301. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/metodologia_do_trabalho_cientifico_1360073105.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos - Alunas e alunos da EJA**. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Cadernos EJA 2: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem**. MEC/SECAD. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno2.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01_06.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CUNHA, Suênia, R. F. de C. **Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa: ditos e feitos**. 2019. 69 p. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2019.

DUTRA, Edna. F. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. *In*: **Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis/SC, 2009, p. 1-12.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GERHART, Tatiana Enge; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. In SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVO, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 06 mar.2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JARDILINO, J.R.L.; ARAÚJO, R.M.B. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LAFFIN, Maria H. L. Fernandes. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. **Currículo sem Fronteiras**. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, v.12, n.1, pp. 210-228, jan./abr. 2012.

MACHADO, Maria M. Formação de professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 2, nº 2-3, p. 161-174, jan./dez, 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 24 ago.2019.

MARQUES, Ângela, M; MARTINS, Taiane, B; Martins, Marcela T. da S. Paulo Freire e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos: uma pesquisa realizada no município de Arapiraca/AL. **Revista CONEDU**. V Congresso Nacional de Educação– Universidade Estadual de Alagoas, p. 1-11. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA12_ID8279_08092018143815.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

MOREIRA, Antônio F. B. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005, p.1-24.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PLÁCIDO, Lara R. de; SOUZA, Tiago B. de. O método Paulo Freire: primeiras aproximações. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**. Garça/SP. N. 28. p. 1-8, jan. 2017. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/psR18Fk8vYsjPac_2018-3-17-11-34-46.pdf. Acesso em 20 ago. 2019.

PIMENTA, Selma G. (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson N. [et al]. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA. Selma G.; LIMA. Maria do Socorro L. **Estágio e docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Manoel. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016, 298p.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas*. Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SEVERINO, Antônio J. (Coord.). **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Enise B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em questão**. Ijuí. N. 2. p. 177 – 201, jul./dez. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-286-1-10-20111013.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Curso de Pedagogia presencial. **Regulamento de Estágio Supervisionado** - RESOLUÇÃO CCP Nº 003/ 2018 de 09 de outubro de 2018. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2018095167285c10754974813ebb104cf/RESOLUO_CCP_N_003-2018._REGULAMENTO_DE_ESTGIO_SUPERVISIONADO.pdf. Acesso em 18 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia** – Campus I/UFPB. João Pessoa, Paraíba, 2006. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/2017141123ae8d4679089fd3f5184b0d/PPC_Pedagogia._Curruculo_2006.pdf. Acesso em: 17 ago. 2019.

VASCONCELOS, Geni A. N. (Org.). **Como me fiz professora**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEGA, Luciana B. da Silva; CRUZ, Ângela, C. da. LDB – Histórico da legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: SANTOS, Rita de Cássia G. dos (Org.); PASSOS, Analva A. de A. L. [et al]. Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos*. Rio Grande – Universidade Federal do Rio Grande, 2003, 165p.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 71 – 82, jan./jun. 2012.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) colega,

Através deste Termo, solicito seu consentimento para participar voluntariamente da pesquisa de natureza monográfica na qual encontro-me a realizar cujo tema é O ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA.

Um dos objetivos da pesquisa é compreender as influências da experiência em Estágio Supervisionado na Área de Aprofundamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vêm sendo configuradas para a construção da identidade docente do Pedagogo.

É para levar a cabo a consecução do objetivo acima enunciado que necessito da sua preciosa colaboração. Assim, se está lecionando e/ou já lecionou na Disciplina Estágio Supervisionado V (Área de Aprofundamento – EJA), solicito humildemente que colabore nesta investigação mediante resposta individual ao questionário em anexo. As suas respostas serão estritamente confidenciais e muito importantes para um adequado diagnóstico da situação, ficando preservado o sigilo de sua identidade, na divulgação dos resultados da pesquisa.

Agradeço, desde já, a sua disponibilidade e a entrega deste questionário totalmente preenchido à minha pessoa.

Com os melhores cumprimentos,

Letícia Paixão de Vargas Silva
(leticiapaix@hotmail.com)

Eu, _____, após ter lido e compreendido as informações acima descritas, afirmo que atendo aos requisitos necessários e concordo em participar da pesquisa realizada por Letícia Paixão de Vargas Silva, sob orientação da Professora Elzanir dos Santos, ambas da Universidade Federal da Paraíba.

APÊNDICE B – Roteiro do Questionário

Instruções:

Leia atentamente e certifique-se que compreendeu a questão antes de responder:

- 1- As questões fechadas deverão ter apenas uma única resposta;
- 2- As questões abertas deverão expressar suas ideias ou percepções acerca da sua experiência em estágio supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto deste trabalho.

QUESTIONÁRIO

1- Os conhecimentos adquiridos através dos componentes curriculares de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) atenderam suas expectativas no momento da prática?

() Sim () Não

2- A experiência no estágio em EJA foi satisfatória para sua formação como futuro/a docente?

() Sim () Não

3- Você encontrou dificuldades para a realização da prática de Estágio Supervisionado em EJA?

() Sim () Não

Se sim, quais?

4- A prática do estágio supervisionado promove a articulação entre teoria e prática? Justifique.

() Sim () Não

5- Você pretende atuar após sua formação em Pedagogia com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos? Por quê?

() Sim () Não

6- Em sua opinião, quais características são necessárias para um/a professor/a que deseje contribuir para uma formação crítica e cidadã dos/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com vistas a sua emancipação?

APÊNDICE C – Projeto Didático

PROJETO DIDÁTICO ³– CICLO I – EJA

Temática: Amor à natureza: a necessidade de reciclar.

Justificativa:

Vivemos o tempo todo nos beneficiando dos recursos disponíveis no meio ambiente sem a devida preocupação de preservá-los. Por conta disso, muito já foi destruído, provocando sérios danos e diminuindo a qualidade de vida do ser humano. A questão do lixo é um problema socioambiental que a sociedade atual enfrenta por não saber realizar o descarte corretamente.

Reconhecer a importância de se reciclar é transformar os recursos presentes no meio ambiente, dando novos destinos ao material que poderia estar sendo descartado em qualquer lugar sem a mínima consciência do homem. Abordar esse tema na Educação de Jovens e Adultos permite rever as atitudes e promover aprendizagens baseadas na responsabilidade e valorização não apenas do meio ambiente, mas também na preservação da vida dos seres que dele dependem.

Presente no currículo escolar, a reciclagem faz parte das práticas educativas por meio da disciplina de Ciências em conexão com as demais. Com base nisso e em conversa com a professora colaboradora foi acordado abordar o tema “A necessidade de reciclar”, visto que os conteúdos estão no programa de curso da mesma.

Objetivo Geral:

Reconhecer e refletir a problemática do lixo e a importância da reciclagem seletiva para manter o meio ambiente equilibrado.

Objetivos Específicos:

- Posicionar-se criticamente sobre o tema;
- Ler, reconhecer e interpretar textos: charge, manchete de jornal e suportes (panfleto e outros);
- Produzir e divulgar a importância da reciclagem seletiva do lixo para o meio ambiente, através de frases, selecionar o lixo a partir de imagens e lixões correspondentes;
- Conhecer o tempo de decomposição de alguns materiais recicláveis;
- Reconhecer e construir gráfico.

³ Os dados de identificação não serão informados para preservar a escola-campo, professor/orientador e supervisora.

Conteúdos/Disciplinas:

- Gênero textual: Charge e manchete de jornal (Português)
- Produção textual (Português)
- Leitura e interpretação oral e escrita (Português)
- Gráfico (Matemática)
- Coleta seletiva do lixo (Ciências)
- Teoria dos 5R's (Ciências)
- Tempo de decomposição (Ciências)

Procedimentos Metodológicos:**1º DIA**

1º Momento: Distribuir para os alunos uma cópia contendo a manchete “Acúmulo de lixo é a principal causa de enchentes em Aracajú” e a imagem da charge “Enchentes”, discutindo as possibilidades de leitura:

- Vocês conhecem esses gêneros textuais e o que significam? Onde podemos encontrá-los?
- Segundo os textos apresentados, o que pode causar uma enchente?
- Qual a maneira correta de descartar o lixo?
- Quem descarta o lixo adequadamente?
- O que é reciclagem?
- Qual a importância da reciclagem do lixo para o meio ambiente?
- Quem já ouviu falar dos 5 Rs da Educação Ambiental?
- Qual a diferença entre reciclar, reduzir, repensar, reutilizar e reaproveitar?

* A cada informação dada será disponibilizada no quadro para leitura posteriormente.

2º Momento: Apresentar o significado dos 5 Rs de maneira impressa, realizando a leitura oral e comparando com as ideias mencionadas anteriormente.

- Questionar: Quem já utilizou algum material que poderia ser descartado para construir outro? O que foi feito?
- Fazer uma enquete entre os alunos a partir da pergunta: Qual é o material mais utilizado para reciclagem em nosso país?
- Entregar uma atividade escrita para que os alunos completem as frases de acordo com a opinião sobre o tema.

3º Momento: Após a apresentação das respostas e dando ênfase à importância da reciclagem, apresentar um cartaz, levantando questionamentos sobre a coleta seletiva e lixo orgânico e Não orgânico:

- Como podemos separar o lixo?

- Quem já conhecia esses latões?
- Para que servem os latões de lixo com cores diferentes?
- Você e sua família separam o lixo em casa?
- Jogam ou já viram lixo sendo jogado no chão ou em outro local inadequado?
- Na escola, existem os latões para a separação do lixo?
- Explorar as informações contidas no cartaz, fazendo uma leitura dos tipos de materiais que colocamos em cada latão.
- Investigar com a turma se existe nas proximidades ou em outros lugares da cidade estes coletores.
- Finalizar a aula, discutindo sobre a reutilização de alimentos e embalagens e como deve ser feito.

2º DIA

1º Momento: Distribuir alguns folhetos comerciais para os alunos, questionando-os:

- Para que serve este tipo de material?
- O que vocês costumam fazer quando recebem um material deste na rua?
- Vocês já presenciaram alguém o colocando na via pública?

* A partir desse contexto, retomar a aula anterior, propondo o recorte e colagem de materiais encontrados nos folhetos, fazendo a correspondência no latão através da identificação do mesmo.

2º Momento:

- Após, entregar o jogo: caça-palavras. Nele estará contida a escrita de materiais que são jogados nos lixos de coleta seletiva. Exemplo: jornal, balde, pote, garrafa pet, taça, prego e etc.
- Em seguida, solicitar que os alunos façam uma estimativa de tempo de decomposição dos materiais encontrados no jogo. Verificar as respostas com os dados corretos para que os alunos comparem suas ideias.
- Apresentar um gráfico com amostra do tempo de duração de alguns materiais produzidos do plástico, perguntando:
 - O que representa esta imagem?
 - Qual o seu título?
 - Por que se constroem gráficos?
 - Quem já fez um gráfico?

- Explicar a função de um gráfico e como deve ser elaborado, ou seja, principais características, fazendo a leitura do modelo apresentado.

3º Momento:

- Distribuir a tabela com a demonstração do tempo de duração de alguns materiais. Realizar a leitura oral. Logo, entregar uma folha A4 para que os estudantes, utilizando a tabela, escolham quatro materiais que sejam produzidos do mesmo material (PAPEL; VIDRO; PLÁSTICO; METAL) e construam um gráfico de acordo com o tempo de decomposição.
- Apresentação dos gráficos pelos alunos.

3º DIA

1º Momento: Organizar os alunos para a apresentação de dois vídeos sobre a temática: O primeiro retrata um documentário sobre o processo seletivo do lixo e exemplos de empresas responsáveis por essa coleta e os resultados benéficos para a sociedade. Já o outro, aborda a mudança no processo de transposição do lixo de João Pessoa (anteriormente localizado no bairro do Roger) para o aterro sanitário na cidade de Santa Rita que abrange a produção também do lixo da capital e demais municípios vizinhos.

2º Momento:

- Expor no quadro: Se você tivesse que convencer uma pessoa a ter atitudes que contribuam com a reciclagem, o que você diria a ela? Escreva sua explicação.
- Colocar as produções em um cartaz para exposição.

3º Momento: Apresentação com a leitura de todas as produções por cada aluno/a.

Recursos:

Cópia de texto (charge e manchete); cópia do jogo (caça-palavras); cópia da tabela de decomposição; folheto comercial; caderno; lápis; borracha; cola; régua; tesoura; cartolina; folha A4; Datashow; computador e pen drive.

Avaliação:

A avaliação será realizada através da participação e dos exercícios construídos em sala de aula.

Referências:

CARVALHO, G. S. **Meio ambiente:** consequências, desafios e soluções. 23 jun 2006. Disponível em: <<http://www.cenedcursos.com.br/meio-ambiente/lixo-consequencias-desafios-e-solucoes/>> Acesso em: : 04 ago.2019.

FONTOLAN. C. **Importancia da reciclagem para o meio ambiente:** Lixo urbano. 05 mar 2011. Disponível em <<http://geoconceicao.blogspot.com.br/2011/03/lixo-urbano.html>> Acesso em: 04 ago.2019.

MENDONÇA, U.M.S. **Importância da reciclagem para o meio ambiente**. 03 jun 2010. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>> Acesso em: : 04 ago.2019.

NICOLLE, S. **Save the Planet**. 12 ago 2010. Disponível em: <http://savetheplanetsavethegreen.blogspot.com/2010/08/materiais-reciclaveis.html>. Acesso em: 04 ago.2019.

SITE ENGENHAFRANK.BLOGSPOT.COM. **Fique por dentro: Coleta seletiva e decomposição**. 14 mar 2016. Disponível em: <<http://educarbrasil.org.br/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=206107>>. Acesso em: 04 ago.2019.

Especial – reciclagem de lixo e coleta seletiva. Reportagem: Clara Vanali. 2009. Vídeo (10 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8L1JjdklCrs>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ANEXO A – Programa do componente curricular Estágio Supervisionado V – EJA
PROGRAMA DO COMPONENTE CURRICULAR ESTÁGIO SUPERVISIONADO V
– EJA

Ementa: Estudo avaliativo sobre a prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, objeto do próprio estágio, considerando as implicações teórico-metodológicas relacionadas às questões de observação e prática do estágio, enquanto situação de aprendizagem da sistematização da prática pedagógica, caracterização e avaliação da participação do estagiário enquanto sujeito da formação no processo de desenvolvimento do estágio.

Objetivos: Observar, constatar, sistematizar, explicar cientificamente e vivenciar o desenvolvimento do trabalho pedagógico no EJA, em espaços educativos escolares, tomando como referência à articulação dos conhecimentos teórico-metodológicos desenvolvidos no Curso de Pedagogia, e, considerando a relação entre as instituições escolar, o sistema educacional brasileiro e a sociedade – a partir da observação, co-participação e regência das aulas.

Conteúdo: UNIDADE I – Fundamentação teórica e metodológica do EJA; UNIDADE II – Preparo para a observação – Documentos obrigatórios do estágio: o Projeto de Prática de Ensino; os PPPs; Plano de Ensino; Entrevistas; Plano de Aula; Relatório de observação diária. - Planejamento da prática de ensino: elaboração de planos, definição de estratégias e materiais didáticos; UNIDADE III – Pesquisa Didática: Articulação entre formação científica e o trabalho docente; - Elaboração do Relatório de Prática de Ensino; – Síntese teórica e metodológica do trabalho pedagógico no EJA.

Habilidades/Competências: Compreender o papel social e político da educação, da escola, do ensino e do/a professor/a, relacionando-os à Prática de Ensino como forma de articulação entre essas concepções político-filosóficas e o processo de ensino e aprendizagem; - Desenvolver uma visão multidimensional do cotidiano escolar, procurando analisar de modo integrado os diferentes processos e componentes que integram o dia a dia da escola e da sala de aula; - Desenvolver o estágio com pesquisa e a pesquisa no estágio; - Organizar planejamentos de ensino e instrumentos de avaliação; - Produzir um artigo reflexivo da Prática de Ensino vivenciada; - Desenvolver o pensamento crítico e a autonomia intelectual; - Posicionar-se criticamente em relação ao projeto educativo, ético e sócio-político com o qual deseja colaborar como educador; - Desenvolver atitudes de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre o papel do/a professor/a na sociedade.